Geso Batista de Souza Júnior
(Organizador)

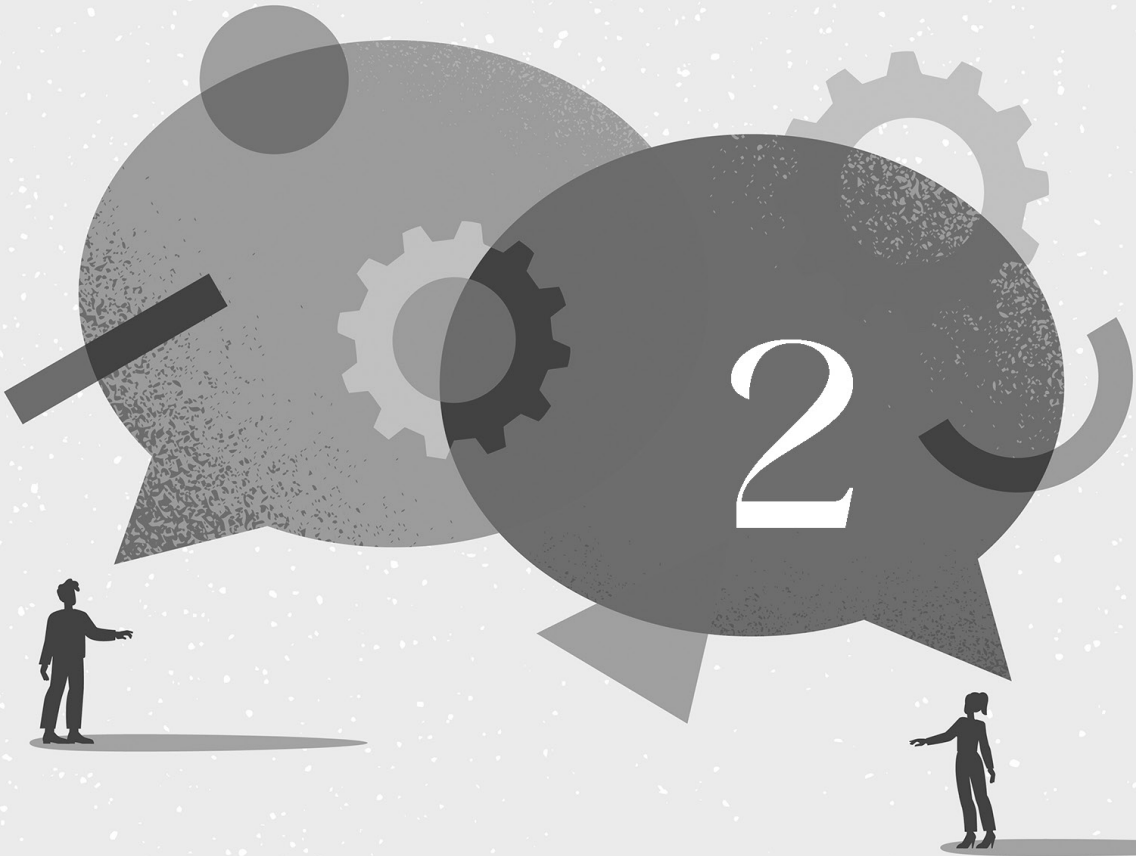
HISTÓRIA:
narrativas sobre os eventos e seus efeitos ao longo dos séculos

2

Ano 2024

Geso Batista de Souza Júnior
(Organizador)

HISTÓRIA:
narrativas sobre os eventos e seus efeitos ao longo dos séculos

2

Ano 2024

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Ellen Andressa Kubisty
Luiza Alves Batista
Nataly Evilin Gayde
Thamires Camili Gayde
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

DECLARAÇÃO DA EDITORA

Com satisfação, apresentamos o segundo volume do livro "História: Narrativas sobre os Eventos e seus Efeitos ao Longo dos Séculos", uma compilação que se propõe a enriquecer a compreensão histórica por meio de análises acadêmicas e científicas.

Abrindo este volume, adentramos ao contexto do século XVIII com o capítulo "A Colmeia dos Letrados: O Movimento Ilustrado Português e o Incentivo à Atividade Apícola". Este estudo, conduzido por Ana Paula Barco da Silva, Christian Fausto Moraes dos Santos e Gabrielle Legnaghi de Almeida, investiga a influência do movimento ilustrado português na atividade apícola, revelando interseções inusitadas entre intelectualidade e prática agrícola.

Prosseguimos nossa análise com um olhar aguçado sobre a história militar brasileira, através do capítulo "Nova História Militar Brasileira e os Estudos de Imprensa: Possibilidades de Análise e Interpretação de uma Imprensa Militar", de autoria de Fernanda de Santos Nascimento. Neste estudo, são exploradas as nuances da imprensa militar brasileira, evidenciando seu potencial analítico para compreensão das dinâmicas políticas e sociais do país.

Em seguida, transitamos para o domínio digital com o capítulo "Tecnologia e Educação: As Redes Sociais como Ferramenta no Uso Didático", elaborado por Bianca Gabrielle Moreira Veríssimo, Thamirys Melgaço Teles, Lúcia Marcia Silva Santos Solidade e Isabel Maria de Jesus Pacheco. Este estudo examina o papel das redes sociais na educação contemporânea, destacando sua relevância como instrumento pedagógico.

Retornando ao âmbito nacional, mergulhamos na história da alfabetização com Irani Silva Carvalho e Sônia Maria dos Santos, em seu estudo sobre o Grupo Escolar Professora Floripes Sodré, de Jequié-Bahia, no período de 1970 a 2003. Este capítulo oferece uma análise aprofundada das práticas educacionais e seu impacto na comunidade local ao longo de décadas.

Prosseguimos com uma investigação individual instigante sobre o imaginário dos "Chunchos", conduzida por Marina Hage Gomes sob orientação do Prof. Dr. Fernando Torres Londono. Este estudo propicia uma análise penetrante das representações diabólicas da idolatria, contribuindo para uma compreensão mais abrangente deste aspecto cultural.

Adentramos então na reflexão sobre a construção do mal cristão no capítulo "Quem Foi que Paríu o Diabo?", delineado por Maria Gabriela Moreira e Augusto Agostini Tonelli. Este estudo incursiona pelas narrativas que moldaram a percepção do mal ao longo dos séculos, oferecendo uma análise perspicaz das influências histórico-culturais subjacentes.

O capítulo seguinte lança luz sobre a colonização do Brasil e seu impacto no ensino da história. Também contamos com uma análise das interações entre

arte, política e identidade durante o processo de descolonização em países africanos, bem como a investigação sobre o impacto das doenças na América Colonial. Os autores de cada capítulo, desde o pioneiro "A Colmeia dos Letrados: O Movimento Ilustrado Português e o Incentivo à Atividade Apícola" por Ana Paula Barco da Silva, Christian Fausto Moraes dos Santos e Gabrielle Legnaghi de Almeida, até o intrigante estudo sobre as doenças na América Colonial por Marcio Augusto Uliana Macella e Julia Mahamut Garcia, oferecem contribuições valiosas para uma compreensão abrangente da história e suas implicações contemporâneas.

Com esta diversidade de abordagens e perspectivas, almejamos proporcionar uma compreensão mais ampla e aprofundada da história, convidando os leitores a se engajarem em reflexões críticas e instigantes sobre o passado e suas repercussões contemporâneas. Agradecemos aos autores por sua contribuição significativa para este volume e esperamos que esta obra inspire futuras investigações e descobertas na área histórica. Boa leitura!

Geso Batista de Souza Júnior

SUMÁRIO

A COLMEIA DOS LETRADOS: O MOVIMENTO ILUSTRADO PORTUGUÊS E O INCENTIVO À ATIVIDADE APÍCOLA NO SÉCULO XVIII

Data de submissão: 24/01/2024 *Data de aceite: 01/04/2024*

Ana Paula Barco da Silva
Universidade Estadual de Maringá
Maringá-PR
https://lattes.cnpq.br/6934178283592045

Christian Fausto Moraes dos Santos
Universidade Estadual de Maringá
Maringá-PR
http://lattes.cnpq.br/5914025585832203

Gabrielle Legnaghi de Almeida
Universidade Estadual de Maringá
Maringá-PR
http://lattes.cnpq.br/2317632142362503

RESUMO: A partir da pesquisa analisamos como era realizado a apicultura no século XVIII em Portugal. A fonte estudada foi a obra *"Tratado Historico e Fysico das Abelhas (1800)"* do padre Francisco de Faria e Aragão (1726-1806), visto que naquele período existia uma forte influência da corrente iluminista e da filosofia natural. A produção foi publicada na oficina calcográfica Arco do Cego que fazia divulgações e traduções científicas, a respeito de atividades agrícolas no âmbito das plantas e animais na tentativa de tornar mais rentável o manuseio de produtos rurais. O sacerdote remete aos esforços para melhorar a produção apícola por meio de estudos naturalistas de influências ilustradas no período setecentista sobre a reprodução das abelhas, dos produtos gerados por esses insetos e seus benefícios.
PALAVRAS-CHAVE: Iluminismo; filosofia natural; abelhas; apicultura.

THE HIVE OF LETTERS: THE PORTUGUESE ILLUSTRATED MOVEMENT AND THE ENCOURAGEMENT OF BEEKEEPING ACTIVITY IN THE 18TH CENTURY

ABSTRACT: From the research we analyzed how beekeeping was carried out in the eighteenth century in Portugal. The source studied was the work "Tratado Historico e Fysico das Abelhas (1800)" by Father Francisco de Faria e Aragão (1726-1806), since in that period there was a strong influence of the Enlightenment current and natural philosophy. The production was published in the Arco do Cego calcographic workshop, which promoted scientific publications and translations regarding agricultural activities in the field of plants and animals in an attempt to make the handling of rural products more profitable. The priest

refers to efforts to improve beekeeping production through naturalistic studies of illustrated influences in the 18th century on the reproduction of bees, the products generated by these insects and their benefits.
KEYWORDS: Enlightenment; natural philosophy; bees; beekeeping

INTRODUÇÃO

Segundo Durell (1996, p.9), todos os seres humanos nasceram exploradores, devido a curiosidade de investigar por meio de seus sentidos, ainda na infância, o que os cerca. Alguns indivíduos desenvolvem esse senso curioso, enquanto em outros, esse interesse desaparece. Durante o período setecentista, conhecido por ser o século da história natural, a ciência passa a ser o modelo de acesso a natureza e a burguesia a protagonista na sociedade, além do aperfeiçoamento do humanismo (ÁVILA, 2014, p.43).

O movimento ilustrado teve diversas repercussões no mundo, existiram impactos sobre a revolução industrial, francesa, independência norte americana, invasões napoleônicas, congresso de Viena que alteraram os pensamentos europeus e americanos. Em Portugal foram registrados magníficos testemunhos das tomadas de posições da alta sociedade. Na transição dos séculos XVIII para XIX foram transmitidas divulgações científicas em nível internacional por meio da casa literária Arco do Cego, resultado dos investimentos reais, na qual demonstra a preocupação sobre as políticas das colônias portuguesas consideradas externas, além do cuidado com a distribuição dos saberes (CURTO, 1999, p.15).

A oficina calcográfica Arco do Cego em sua disseminação do conhecimento trazia traduções de saberes que eram descobertos na França e na Inglaterra, essenciais para a inserção do iluminismo no reino português (HARDEN, 2011, p.302). Todo investimento em obras sobre a história natural conduzia aos custos que deveriam ser arcados, mas o fato de amplificar o conhecimento sobre o universo natural e realizar a sua divulgação demandava gastos (BERÇOT, 2018, p.30).

As produções da casa literária Arco do Cego obtinham um caráter utilitarista. Eram produzidos e aplicados os melhores conhecimentos sobre temas agrícolas, hidráulicos, físicos, químicos. As tentativas de avanços foram concentradas no solo, nas plantas e nos animais (CAMPOS, 1999, p.141-243). Em meio às edições produzidas, foi criado um tratado sobre as abelhas (ARAGÃO, 1800), no qual refletia conhecimentos filosóficos naturais e técnicos, na tentativa de melhorar a produção apícola na virada do século XVIII para XIX.

Dentre os conhecimentos filosóficos naturais, foi implementado no tratado das abelhas as influências do epigenismo e preformismo na reprodução desses insetos, que serão destrinchados nas análises sobre a fonte. No aspecto de produtos resultantes das atividades apícolas, será verificado os benefícios do mel e a comercialização da cera com suas devidas funções no século XVIII.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Compreender as tentativas de melhoria na apicultura durante a passagem do século XVIII para o XIX em Portugal.

Objetivos específicos

Identificar a influência do iluminismo na obra *“Tratado Historico e Fysico das Abelhas (1800)”* de Francisco de Faria e Aragão, escrita na oficina calcográfica Arco do Cego;

Verificar a atividade apícola no período de transição setecentista para oitocentista;

Abordar os benefícios de produtos feitos a partir do labor das abelhas.

DESENVOLVIMENTO (MATERIAIS E MÉTODOS)

O tratado das abelhas

Ao utilizar como fonte principal a obra Tratado Historico e Fysico das abelhas publicada em 1800, colocamos como foco o uso da apicultura neste período. O autor Francisco de Faria e Aragão (1726-1806) publicou essa produção na intenção de trazer melhorias para o manuseio da atividade apícola portuguesa com a influência de estudos naturalistas estrangeiros, nos quais teve contato durante suas viagens no continente europeu.

O tratado foi descrito por Franscisco de Faria e Aragão, natural de uma vila localizada no Castelo de Ferreira de Aves, foi um padre que adentrou a companhia de Jesus e lecionava aulas de teologia em um colégio da Lapa em Lamego. Foi perseguido e encarcerado diante da ordem de expulsão dos jesuítas do Marquês de Pombal em 1759. Durante sua passagem pela Itália, local em que iniciou os seus estudos sobre apicultura, recebeu ordens sacras para ir a Alemanha, onde passou a aplicar seus interesses nas áreas de ciências natural e exatas. Em 1783 retornou para Portugal, montou um jardim botânico com plantas exóticas e construiu uma infraestrutura para os enxames de abelhas. No ano de 1800 publicou o tratado pela oficina calcográfica Arco do Cego (BERNARDO, 1998, p.19-20).

O estudo dos seres vivos

A história natural apareceu após meados do século XVII, pois antes eram escritas apenas histórias de seres vivos, de uma forma unitária, sem um aspecto de tripartição, apenas sendo simples e instantânea. Ela era considerada como a nomeação do visível, a linguagem da representação das coisas devia ser associada a observação e as palavras (FOUCAULT, 2000, p.175-180).

Durante o século das luzes existia uma grande ambição em compreender, por meio do método de classificação, a inteligibilidade da natureza. Era imposto a tentativa de dar uma feição ao mundo por meio da ordenação daquilo que não podia ser controlado em sua totalidade, o fato de classificar elementos naturais estava concomitantemente ligado as descobertas do natural (HEYNEMANN, 1999, p.105).

A história natural abordava sobre o conjunto de animais, plantas, minerais e homens que foram criados naturalmente por Deus. Eram definidos como objetos de descrição, não apenas nesse ideal, como utilizados nas classificações de naturalistas. Classificar estava relacionado com as formas das coisas, não era legítimo criar algo, mas perceber e ordenar determinado elemento (CASTAÑEDA, 1995, p.33-34). Era preciso ir mais afundo, na presença de dados empíricos para poder investigar não somente as relações entre diferentes seres, mas elementos de um próprio ser vivo (op.cit, p.38). Muitos dos trabalhos de naturalistas requeriam uma rede de colaboração em expansão, não só para seus semelhantes locais, porém para homens de outras nações (BERÇOT, 2018, p.30).

RESULTADOS

A corrente iluminista em Portugal

O século das luzes teve seu início com a Revolução Francesa, que espalhou seus ideais para os demais países, como nas potências ibéricas e suas respectivas colônias. É importante observar que devido ao fato de Portugal obter um antigo regime fixado em seu território, f as ideias iluministas se expandiram de uma forma mais lenta. O país possuía uma grande hegemonia do pensamento medieval, no qual impôs uma grande barreira para a manutenção de seus conceitos, principalmente com o controle da Companhia de Jesus (FALCON, 1988).

Na transição do século XVIII para o XIX, a defesa do uso das atividades agrícolas como dádiva dos impérios refletia na ilustração portuguesa e luso-brasileira, porém, os processos de aquisição das ideias e da agricultura foram dificultosos. O iluminismo europeu foi heterogêneo em diversos impérios que poderiam adquirir as correntes para sua conservação, ou para dissolução, sendo necessário desassociar o útil do perigoso (AZEVEDO, 2018, P.20).

A propagação das correntes iluministas dava-se de diferentes formas nos países europeus. Em Portugal ocorreram as reformas pombalinas, comandadas por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), conhecido pelo despotismo esclarecido e ministro durante o reinado de D. José I (FRANCO, 2007, p.3). Durante sua administração, Domenico Vandelli (1735-1816), um italiano naturalista, foi nomeado diretor do Real Jardim Botânico, no qual analisava plantas exóticas que poderiam qualificar a exploração econômico do período (SANTOS, 2008, p.209).

Dentre as ações de Domenico Vandelli a respeito de suas atividades naturalistas, estavam as criações e administrações de jardins botânicos, museus e laboratórios. O italiano promoveu as viagens filosóficas na América Portuguesa com o intuito de fazer levantamentos que potencializassem as atividades agrícolas com os recursos de fauna e flora disponíveis, as informações sobre a natureza da colônia eram organizadas de maneira metódica e mantinha uma rede ativa entre coletores e correspondestes de espécies destinadas as instituições laboratoriais (CARDOSO, 2003, p.786-787).

Portugal integrava uma parte mais periférica da Europa, correspondente de uma cultura e estrutura econômica semifeudal. No movimento ilustrado europeu não havia uma concepção de ideias uniformes sobre a forma de governo, a proposta estava ligada a separação de poderes, sem o abuso de poder dos súditos. Muitos intelectuais portugueses estudavam, viajavam para o exterior, mas mantinham contato com sua pátria e mesmo na era pombalina, havia uma certa resistência a respeito da revolução cientifica, em um processo de rejeição por caráteres mais radicais (LIMA, 2009).

O país continha um grande déficit econômico durante a passagem do século XVIII para o XIX. Um dos atrasos de Portugal e suas colônias era na prática da agricultura. Durante a vivência de D. Rodrigo de Sousa Coutinho (1755-1812) como ministro dos Negócio da Marinha e Domínios Ultramarinos, o político elaborou reformas de conhecimento da conservação da natureza (FERREIRA, 2019, p.21). A calcografia Arco do Cego (1799-1801) se inseria no contexto de reparos do governo, e estava vinculada diretamente com o ministro e o frei José Mariano da Conceição Veloso (1742-1811), responsável por escolher quais livros seriam publicados. A oficina literária fazia a disseminação de traduções cientificas impressas (SANTOS, FIORI, CAMPOS, 2014, p.51).

O frei era o coordenador da casa literária Arco do Cegou e relatou sobre a *Florae Fluminensis*, obra na qual foi analisado materiais botânicos recolhidos durante as viagens filosóficas. No final de 1790, foi convidado para viajar até Portugal, onde deposita seus conhecimentos e contribui para a Academia Real de Ciências, porém não é dado o devido valor as suas impressões. Após esse momento, o frade dá início a uma rede de tipografias na tentativa de dar e disseminar conhecimento com bases agronômicas (NUNES, BRIGOLA, 1999).

A disseminação das calcografias do Arco do Cego

As obras do Arco do Cego tinham, dentro de seus interesses, a disseminação de melhorias no desenvolvimento da agricultura, a adaptação de novas espécies, e o comércio e obras sobre navegação (FARIA, 2000, p.115). Nos 28 meses de funcionamento, suas obras foram dedicadas a temas agrícolas como plantas e animais, como a abelha (SANTOS, FIORI, CAMPOS, 2014, p.53). Nas edições da casa literária foram feitas dedicatórias para a Coroa acerca dos conhecimentos aplicados, que derivavam do incentivo real para divulgações científicas (DENIPOTI, PEREIRA, 2013).

As táticas utilizadas para circulação das obras demonstravam uma publicidade utilitária para a produção agrária na metrópole e suas colônias. As publicações envolviam uma elaboração periódica de catálogos e recomendações de livrarias do reino em que podiam ser compradas. Os anúncios eram feitos com trabalhos ainda no prelo e os futuros a nele entrarem, na crença da eficácia da leitura e na esperança por novas obras a serem lançadas (MENESES, 2022, p. 209). A existência da casa literária Arco do Cego, buscou demarcar seu público-alvo e formar um conjunto de leituras, no qual seu objetivo era atingir leitores do campo que sustentavam a cidade (Op. Cit, p.208).

Foram projetadas 83 obras durante o funcionamento da casa literária Arco do Cego, sendo 36 originadas por portugueses e lusos brasileiros, 41 traduções de composições estrangeiras, 6 lançamentos em latim. Algumas produções não chegaram a ser publicadas, pois estavam no prelo e a instituição foi encerrada (LEME, 1999, p.82). O principal motivo da oficina Arco do Cego durar apenas de 1799 a 1801 estava nas grandes quantias de investimento demandadas do Erário Régio. O príncipe regente D. João desejava seguir com a publicação de livros considerados úteis em sua rigorosa economia, mas naquele momento existiam duas imprensas conhecidas como a Arco do Cego e a Impressão Régia, esta seria permanente em seu reino, enquanto a casa literária passa a inexistir (AZEVEDO, 2018, p.97).

A apicultura na transição dos séculos

O surgimento da apicultura está ligado com a sedentarização do homem, no qual ele passou a escavar troncos de árvores e transformá-los em moradias para as abelhas. A partir desse momento surge as primeiras colmeias com modificações humanas (SANTOS, 2015, p.32). A relação entre humanos e abelhas ocorreu há 7 mil anos atrás, os indivíduos tiravam os ninhos de abelhas na natureza, e criavam em seus assentamentos com o objetivo de proteger de outros predadores que utilizavam o mel (BUCHMANN, REPPLIER, 2005, p.46).

Apenas a partir de 1500 os livros de apicultura começam a ser impressos em maior escala e com mais disseminação de ideias novas. O domínio sobre o conhecimento científico no manuseio das abelhas cresce de maneira lenta e há pouco impacto sobre os modos tradicionais utilizados (CRANE, 1999, p.212). A atividade apícola passa ser um tema de interesse apenas no fim do século XVIII e começo do XIX nos países europeus ocidentais e na América do Norte (ESTEVINHO, 1999, p.67).

Os experimentos considerados serem de preceitos iluministas retratavam amplos conhecimentos a fim de potencializar os cultivos e a eficácia da produção dos animais domésticos com a redução de custos e melhoria em sua comercialização (SANTOS, FIORI, CAMPOS, 2014, p.52). Na tentativa de melhorar a produção da atividade apícola, o padre Francisco Faria e Aragão, por influência de outros naturalistas do período, fez uma análise de como ocorria a reprodução das abelhas:

> (...) Já o excelleiíte Fysico Bonnet na sua Entomologia, provou ser a semente dos animaes hum humor próprio, tanto para a nutrição, quanto para incitamento, e os fazer crescer naquella determinada espécie, naquella figura, e naquella grandeza, que lhe he própria. Elle mostrou os effeitos admiráveis, e mudanças, que hum tal humor introduzido nas tênues partes do embrião pôde causar? (ARAGÃO, 1800, p.41).

A corrente da partenogênese teve grande influência no pensamento do século XVIII. O naturalista Charles Bonnet (1720-1793), por meio de observações nos pulgões conseguiu evidenciar a reprodução por meio do acasalamento, diferente da concepção do século XVI, pautada na multiplicação de animais sem a existência de cruzamento entre seres de sexos diferentes (BERÇOT, 2018, p.17).

Os produtos derivados da abelha e seus benefícios

O mel, além de sua relevância alimentar, é considerado uma importante propriedade curativa, pois é composto de 80% de açúcares e 20% de água. Esse composto tem a capacidade de eliminar a maioria das bactérias e dos fungos, devido sua pressão osmótica, na qual tem a função de criar um habitat muito desagradável para os seres unicelulares (BUCHMANN, REPPLIER 2005, p.208). Na glândula hipofaríngea da abelha, é depositada a enzima glicose oxidase durante a coleta do néctar e permanece no mel, sua composição é quase inativa, mas quando há a sua decomposição na água tem uma propriedade antimicrobiana (CRANE, 1999, p.502).

O uso do mel como medicamento remonta as sociedades mais antigas, com destaque no tratamento de diversas doenças gástricas, da epiderme, pulmão (MOLAN, 1999, p.80). As abelhas, na crença islâmica, tinham a função de produzir mel para alimentação do homem, e possuía princípios curativos (SANTOS, 2015, p.56). Existiam tratamentos a partir do mel para fins terapêuticos durante o fim do período setecentista, sua mistura com água e bastante espuma era considerada *"remédio contra tosse"* (ARAGÃO, 1800, p.71).

A produção de cera da abelha é mais antiga que a própria atividade apícola. É considerada uma matéria única, pois apenas algumas abelhas fazem sua produção na estruturação da colmeia (AULER, 2021, p.90). No decorrer da evolução das espécies de abelhas melíferas, ocorreu o desenvolvimento de uma glândula para a secreção de cera, considerada um tipo de "plástico", no qual esses insetos manipulam-na para compor um favo sólido e consistente para armazenar o mel (CRANE, 1999, p.524).

Durante o século XVIII, a cera teve sua serventia nas obras artísticas de Portugal, devido sua facilidade no manuseio. Era utilizada nas esculturas artísticas, em diferentes graus de temperaturas, como resina natural, dando forma para as invenções por meio da preparação ao esculpir ou quando era finalizado a efígie (LE GAC, 2006, p.41-42). O comércio da cera de abelha foi muito usufruído até o século XIX, após esse momento ocorre a introdução da cera de parafina, que passa a ter exclusividade. No entanto, o derivado desse inseto ainda possui um valor muito alto (BODGANOV, 2016, p.2).

DISCUSSÃO

Na Antiguidade existiam debates filosóficos a respeito da origem das abelhas. Os exemplos seriam o pensamento aristotélico no qual ocorria a crença da geração sobrenatural, e já o pensador Virgílio, acreditava que esses insetos eram constituídos nas flores (MARQUES, 1845, p.6). Durante a transição do século XVIII para o XIX ainda existiam alguns pensamentos que acolhiam a geração espontânea, Aragão (1800, p.28) expõe a crença do surgimento de abelhas em meio aos muladares.

Além das convicções no surgimento na matéria bruta e da teoria epigenista, encontrava-se o preformismo. Originado no século XVII, essa teoria se baseava na concepção de que existiam miniaturas (identificadas como embriões na atualidade) nos corpos dos progenitores, e estas estavam apenas no aguardo para poderem se desenvolver (BOWLER, 1971, p.222). O padre Francisco de Faria e Aragão faz uma tentativa de explicar como ocorria a fecundação das abelhas:

> Falta-nos o explicar, de que maneira estes ovos saõ fecundados. Os ovos ficariaõ ovos sempre, se naõ. fosse o calor, com que os chocaô,e o humor, ou leite, que as Abelhas lhe trazem, mas também naô nasceriaõ, se elles naõ fossem fecundados, ou como o vulgo se exprime nos das aves, se elles naõ fossem gaitados (ARAGÃO, 1800, p.41).

Outro âmbito a ser considerado, era a noção de que o amor estava filiado na relação entre o homem e a natureza no século XVIII. Na concepção cristã, o humano transcendia o natural sendo precedido a observação da natureza, pois não poderia conquistar a liberdade de outra forma. O cristianismo no período setecentista permitia a visão do meio ambiente correlacionado a sua criação divina, mas não por si só. Seria apenas Deus o capacitador de tirar os elementos da natureza ou não (DIAS, 1986, p.735). A virgindade das abelhas para o padre Aragão (1800, p.39-40), era associada ao seu papel no meio natural, que concedia mais aptidão para trabalhar e preservava a ordem, sendo contrário a visão dos "filósofos libertinos" sobre a castidade e o celibato.

CONCLUSÃO

Ao estudarmos a oficina literária Arco do Cego e as análises feitas pelo padre Francisco de Faria e Aragão sobre as abelhas, a atividade apícola no século XVIII subtende-se que existiu uma grande influência do iluminismo naquele período no território português, nas suas respectivas colônias. É analisado que as correntes ilustradas no continente europeu se deram de variadas formas, sendo que em Portugal, devido sua sociedade ter grande influência de cunho medieval, somado com o intenso controle da Igreja, constituíram-se em grandes as barreiras para a disseminação da ciência.

A calcografia do Arco do Cego teve uma duração relativamente curta de 28 meses, mas ocorreram muitas produções e traduções científicas sobre atividades agrícolas, com

enfoque na história natural de plantas e animais, nas quais demandavam grandes quantias de investimento. No século das luzes, os investimentos no âmbito naturalista traziam custos, pois para os naturalistas divulgarem a ciência demandava de recursos. Em Portugal, com a disseminação da corrente iluminista, o ministro Dom Rodrigo de Sousa Coutinho viu a possibilidade de dar continuidade nos investimentos da conservação da natureza, como já era feito por Sebastião José de Carvalho e Melo.

No tratado de Francisco de Aragão e Faria foi possível analisar que decorriam influências de Bonnet, um epinegista do século XVIII e as correntes preformistas. O padre investiga a reprodução das abelhas de acordo com os conhecimentos do período. Outro aspecto abordado foi a questão da virgindade relacionada a religiosidade, ao verificar que os conhecimentos sobre animais, nos quais fazem parte da natureza, estavam concomitantemente ligados a criação divina.

A divulgação da apicultura começa a ser realizada a partir dos anos de 1500, mas os interesses da atividade apícola surgem na virada do ano de 1700 para 1800. Foi importante verificar que o contato entre as abelhas e os humanos ocorrem desde a sedentarização do homem no período pré-histórico. Entre os benefícios que esses insetos melíferos trazem, está a utilização do mel para fins medicinais, onde suas propriedades antibacterianas atuaram como remédio durante o século XVIII, além do proveito da cera e sua comercialização para a conservação de obras portuguesas e esculturas.

Nos aspectos abordados, foi pressuposto que a apicultura era uma atividade praticada pelos homens do campo em Portugal e tinha sua devida influência. Deve ser ressaltado que o estudo de abelhas é imprescindível, pois a sobrevivência da maioria das plantas no mundo depende da polinização desse inseto. O homem, desde os primórdios, utilizou os produtos feitos a partir da abelha, principalmente pelo fato de o mel ter sido uma substituição do açúcar durante muito tempo na humanidade.

REFERENCIAS

ARAGÃO, Francisco Faria e. **Tratado Historico e Fysico das abelhas.** Lisboa. Typographia Arco do Cego. 1800

ÁVILA, Gabriel da Costa. Um império no prelo: história natural e administração colonial na Casa Literária Arco do Cego (1799-1801). **Temporalidades**. V.6, n.2, p.41-60. Belo Horizonte. 2014.

AULER, J. W. O comércio de cera de abelha no mundo atlântico. **Jamaxi**, *[S. l.]*, v. 4, n.2, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/5382. Acesso em: 08 ago. 2023.

AZEVEDO, Dannylo de**. O fazendeiro do Brasil: manuais agrícolas no Brasil colonial em finais do século XVIII.** São Paulo, USP, 2018.

BERÇOT, Filipe Faria. **História da biologia e natureza da ciência na formação inicial de professores: uma sequência didática sobre a reprodução animal no século XVIII nos estudos de Charles Bonnet e Abraham Trembley**. São Paulo, USP, 2018.

BERNARDO, Luís Miguel. Francisco de Faria e Aragão e a electricidade no séc.XVIII. **Gazeta da Física**. Vol.21. Fasc 2. Porto. 1998.

BODGANOV, Stefan. Beeswax: History, uses and trade. **Bee product Sciencie**. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Stefan-Bogdanov/publication/304012171_Beeswax_History_Uses_Trade/links/5762c74c08ae792931591d3a/Beeswax-History-Uses-Trade.pdf. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

BOWLER, Peter J. Preformation and pre-existence in the seventeenth century: a brief analysis. **Journal of the history of biology**.V.4, n.2, p.221-244. 1971. Disponível em: https://doi.org/10.1007/BF00138311. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

BUCHMANN, Stephen; REPPLIER, Banning. **Letters from the hive: an intimate history of bees, honey, and humankind**. Bantam Dell. Nova Iorque. 2005

CAMPOS, F. M. G. (Org.). Catálogo bibliográfico In: **A CASA literária do Arco do Cego (1799-1801): bicentenário "sem livros não há instrução"**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1999.

CARDOSO, José Luis. From natural history to political economy: the enlightened missiono f Domenico Vandelli in late eighteenth-century Portugal. **Studies in history and philosophy of Science part A**. V.34, n.4, pag 781-803. 2003. Disponível em : https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2003.09.001. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

CASTAÑEDA, L. A.. História natural e as idéias de geração e herança no século XVIII: Buffon e Bonnet. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 2, n. 2, p. 33–50, jul. 1995. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-59701995000300003 . Acesso em: 11 de agosto de 2023.

CRANE, Eva. **The world history of beekeeping and honey hunting**. Routledge Taylor and Francis Group. Nova Iorque. 1999.

CURTO, Diogo Ramada. D Rodrigo de Sousa Coutinho e a Casa Literária Arco do Cego. In: **A CASA literária do Arco do Cego (1799-1801): bicentenário "sem livros não há instrução**". Lisboa: Imprensa Nacional, 1999.

DENIPOTI, Claudio; PEREIRA, Magnos Roberto de Mello. **Sobre livros e dedicatórias: D. João e Casa Literária do Arco do Cego (1799-1801)**. Unisinos: Vol. 17 Nº 3 - setembro/dezembro de 2013.

DIAS, Graça Silva. Um discurso do celibato no século XVIII em Portugal. **Análise Social**, v. 22, n. 92/93, p. 735-749. Lisboa. 1986.

DURELL, Gerald. O naturalista amador: um guia prático ao mundo da natureza. Ed: **Martins Fontes**. 2° reimpr. São Paulo. 1996.

ESTEVINHO, Maria Letícia Miranda Fernandes. **Impacto ambiental da apicultura**. In: O desafio meio ambiental: desenvolvimento rural e impacto ambiental. Atear Atlântico. Bragança.1999.

FALCON, F. J. C. Luzes e Revolução na Colônia. **Estudos Avançados**, *[S. l.]*, v. 2, n. 2, p. 73-85, 1988.

FARIA, Miguel Figueira de. Da facilitação e da ornamentação: a imagem nas edições do Arco do Cego. In CURTO, Diogo Ramada; CAMPOS, Fernanda (orgs) -**A Casa Literária do Arco do Cego (1799-1801), bicentenário: Sem Livros não há Instrução**, Catálogo da Exposição. Lisboa: Biblioteca Nacional de Lisboa, INCM, p. 107-137, 2000.

FERREIRA, Bruno Ferraz Leal. **Conservação da natureza e modernização agrícola nos prefácios de o fazendeiro do Brasil , de Frei José Mariano da Conceição Veloso (1798-1806).** Temporalidades –Revista de História, ISSN 1984-6150, Edição 29, v. 11, n. 2 São Paulo. 2019.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Ed: Martins Fontes. 8° ed. São Paulo, 1999.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires Franco. Reformas pombalinas e o iluminismo em Portugal. **Fênix**. Vol.4 n. 4. Londrina. 2007.

HARDEN, Alessandra Ramos de Oliveira. Os tradutores da Casa do Arco do Cego e a ciência iluminista: a conciliação pelas palavras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 50, p. 301-320. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-18132011000200005. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

HEYNEMANN, Cláudia B. História Natural na América Portuguesa: 2° metade do século XVIII. **Vária História**. N.20, p.97-117. Belo horizonte. 1999.

MARQUES, Francisco Antonio. **Considerações geraes sobre a abelha**. Typographia do Brasil. Rio de Janeiro. 1845.

MENESES, João Newton Coelho. Os caminhos da riqueza: Nova agricultura, fisiocracia e filantropia, uma economia agrária para o Brasil. **História econômica e história de empresas**. V.25, n.1, p.196-231. 2022. Disponivel em: https://doi.org/10.29182/hehe.v25i1.869. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

MOLAN, Peter C. Why honey is effective as a medicine. **Bee World.** V.80, n.2, p.80-92. 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1080/0005772X.1999.11099430. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

NUNES, Maria de Fátima; BRIGOLA, João. José Mariano da Conceição Veloso (1742-1811) - um frade no universo da Natureza. In: **A Casa Literária do Arco do Cego (1799-1801)**. Ed: Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa, 1999.

LEME, Margarida Ortigão Ramos Paes. Autores e tradutores portugueses e “brasileiros”. In CURTO, Diogo Ramada; CAMPOS, Fernanda (orgs) -**A Casa Literária do Arco do Cego (1799-1801), bicentenário: Sem Livros não há Instrução**, Catálogo da Exposição. Lisboa: Biblioteca Nacional de Lisboa, INCM, p. 247-260, 2000.

LE GAC, Agnés. A utilização de compostos à base de cera na escultura policromada dos séculos XVII e XVIII em Portugal. **Imagem Brasileira**. N. 3, p.41-68. Belo Horizonte. 2006.

LIMA, Péricles Pedroso. **Homens de ciência a serviço da coroa: os intelectuais do Brasil na academia real de ciências de Lisboa 1779-1822**. Universidade de Lisboa. Lisboa. 2009.

SANTOS, José Ozildo dos. **Um estudo sobre a evolução da apicultura**. UFCG. Pombal. 2015.

SANTOS, Christian Fausto Moraes dos. Das memórias do arco do cego: divulgação científica na América Portuguesa do século XVIII. **Diálogos**. V.12, n.1, p.207-225. Maringá. 2008.

SANTOS, Christian Fausto Moraes dos; FIORI, Marlon Marcel; CAMPOS, Rafael Dias da Silva. A Calcografia do Arco do Cego e a disseminação de saberes no Império português no final do século XVIII e início do século XIX**. CONFLUENZE**; Vol. 6, No. 1, 2014, pp. 48-60, ISSN 2036-0967, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne, Università di Bologna.

CAPÍTULO 2

NOVA HISTÓRIA MILITAR BRASILEIRA E OS ESTUDOS DE IMPRENSA: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE UMA IMPRENSA MILITAR

Data de aceite: 01/04/2024

Fernanda de Santos Nascimento
Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2015). Atua em pesquisas sobre militares, política e sociedade desde 2007. Atualmente, conduz pesquisas sobre a imprensa militar no século XIX. Membro permanente do GT de História Militar na ANPUH-RS
http://lattes.cnpq.br/1032126849942458

A Nova História Militar tem buscado, nos últimos anos, redirecionar o foco de análise para as relações entre sociedade e as forças armadas nacionais. A história tradicional considerava a história militar episódica e restrita ao relato de batalhas e biografias pessoais de grandes líderes militares. A Nova História Militar busca redirecionar o foco de análise para as relações entre a sociedade e as forças armadas nacionais. É ingênuo pensar que a história de uma instituição armada possa estar afastada das perspectivas que guiam a própria investigação histórica.

A tendência surgiu na América do Norte, no início dos anos 1970. Houve, naquele período, uma preocupação em aglutinar os estudos de historiadores profissionais civis com os estudos e as perspectivas de uma história militar tradicional, que buscava na história lições de vitória para os conflitos do futuro. A nova história militar surgiu, assim, em uma série de conferências e seminários na Escola Superior do Exército americano, cujo objetivo principal era tratar a história militar como um campo mais amplo, a partir da ideia "do militar como uma projeção da sociedade (...), do relacionamento do militar com o Estado, das instituições militares e do pensamento militar" (WEIGLEY, 1981, p. 25). No Brasil, o assunto ganha maior projeção a partir dos anos 2000, quando Celso Castro, Vitor Izecksohn e Hendrik Kraay lançam a obra *Nova História Militar Brasileira*. No entanto, perspectivas de análise que levem em conta a relação entre a instituição militar e a sociedade podem ser observadas desde os anos 1970, sobretudo a partir dos estudos pioneiros de Edmundo Campos Coelho e José Murilo de Carvalho.

A historiografia brasileira acostumou-se a pensar os militares somente como agentes de intervenção política. Assim, observamos na produção historiográfica a frequente preocupação para a questão: por que a instituição militar, no Brasil, se tornou um agente político interventor? A questão não deixa de ser importante para a compreensão do processo histórico brasileiro, mas ao preocupar-se somente com a intervenção, acaba por reduzir as possibilidades de pesquisa. Alguns autores mais recentes preocupam-se com esta questão, acentuando o fato de que nossa historiografia é essencialmente civilista, relegando a leitura sobre militares a somente um ponto de vista – ou de investigação (ARIAS NETO, 2012).

Nesse sentido, destacamos a questão da imprensa periódica militar. De qual imprensa estamos falando? Qual o lugar de produção desta imprensa e seus objetivos? Embora exista grande produção acadêmica naquilo que tange à imprensa como um todo, poucas pesquisas se dedicam ao estudo de jornais e periódicos militares – fonte rica para a melhor compreensão da temática militar.[1] A existência da imprensa militar é relevante para os estudos sobre a instituição militar no Brasil. Os militares configuram-se, nesse sentido, como uma elite letrada em um país com graves deficiências educacionais. A formação propiciada pela Escola Militar permitia aos oficiais o acesso à cultura letrada e aos debates políticos mais recentes encetados na Europa. Além disso, o desenvolvimento da imprensa no século XIX e sua percepção, por parte dos militares, como campo de combates e debates torna possível a existência desta imprensa militar e sua relação com a defesa dos interesses em prol da classe militar.

O objetivo deste artigo, portanto, é apresentar a existência da imprensa periódica militar como objeto e campo de pesquisa, a partir dos estudos da Nova História Militar. Para tanto, o artigo se divide em duas seções, além da introdução e da conclusão. A primeira seção irá tratar das relações entre a imprensa e os militares, no século XIX, apresentando como os militares brasileiros desenvolveram uma longa relação com a imprensa, a partir da publicação seriada de periódicos militares que foram catalogados por esta pesquisa. A segunda seção irá apresentar algumas hipóteses de pesquisa para o século XIX, relacionando a imprensa e os discursos nela vinculados à possibilidade de formação de um discurso relacionado ao que é ser militar no século XIX e seu impacto perante a ideia de profissionalização das forças armadas brasileiras.

---

1. Destacamos: SCHULZ, John. *O Exército na Política*. Origens da Intervenção Militar (1850-1894). EDUSP: São Paulo, 1994 e SOUZA, Adriana Barreto de. *O Exército na Consolidação do Império.* Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999. DUDLEY, William S. Institucional Sources of Officer Discontent in the Brazilian Army, 1870-1889. *Hispanic American Historical Review,* v. 55, n. 1, February 1975, p. 44-65. CAPELLA, Leila. *As malhas de aço no tecido nacional:* A revista A Defesa Nacional e o Serviço Militar Obrigatório. Dissertação de mestrado, apresentada no programa de Pós-Graduação em História da UFF. Niterói, 1985. CIDADE, Francisco de Paula. *Síntese de três séculos de literatura Militar Brasileira.* BIBLIEX: Rio de Janeiro, 1953. NASCIMENTO, Fernanda de Santos. *A Revista A Defesa Nacional e o projeto de modernização do Exército brasileiro (1931-1937).* Dissertação de Mestrado, PUC/RS, Porto Alegre, 2010. BARONE, Adelaide Cristina Brandão. *O discurso sobre o golpe de 1964 e o regime militar:* análise da revista A Defesa Nacional (1990-2004). Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, UFRJ, 2010.

A IMPRENSA PERIÓDICA NO SÉCULO XIX

Em 16 de abril de 1855 o *Diário do Rio de Janeiro* noticiava, em uma coluna intitulada "Resenha Militar", o lançamento do periódico *O Militar Brioso.* Para o colunista da "Resenha Militar" se fazia necessária a existência de um jornal propriamente militar, um órgão próprio, "que trouxesse a luz os variados acontecimentos que tem lugar nessa grande família brasileira" (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1855, p. 1). O colunista informa ainda a existência de outro periódico militar, intitulado *O Militar,* que circula no mesmo período e era impresso na mesma tipografia. A circulação destes dois impressos de forma concomitante sugere ao pesquisador a possibilidade da existência de uma rede de militares letrados cujo objetivo principal era levar para a arena da imprensa suas impressões gerais sobre o *metier* militar. No mesmo período está também em circulação outro periódico militar voltando aos membros da Marinha brasileira: a *Revista Marítima Brasileira,* que era publicado desde 1851. E observa-se ainda a publicação de outro periódico intitulado *O Brazil Marítimo,* na Bahia, em 1854.

A existência de tantos periódicos em um mesmo período não escapa ao olhar cuidadoso do historiador e leva ao aprofundamento da seguinte questão: podemos falar de forma consistente na existência de uma imprensa militar, tanto no século XIX quanto no século XX, voltada exclusivamente para a produção de conteúdo militar? Se sim, é possível considerarmos a existência dessa imprensa como campo e objeto de estudo em relação a construção de discursos relacionados à instituição militar?

Uma rápida pesquisa na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional revela a existência de muitos periódicos militares publicados a partir dos anos 30 do oitocentos, e essa tendência é vista também no século XX. Marcamos aqui, portanto, a existência desta imprensa como campo de pesquisa, primeiro com relação à história da imprensa no Brasil, e, depois, com relação à história da própria instituição militar no Brasil. Assim, a existência de periódicos militares o século XIX é um padrão, que se intensifica a partir de 1850, e se consolida como uma imprensa periódica efetivamente militar.

A existência da imprensa militar no Brasil é relevante, portanto, para os estudos sobre a instituição militar. Os militares configuram-se, nesse sentido, como uma elite letrada em um país com graves deficiências educacionais ao longo dos últimos dois séculos. A formação propiciada pela Escola Militar – uma das formações profissionais pioneiras no Brasil independente – permitia aos oficiais o acesso à cultura letrada e aos debates políticos mais recentes no mundo. Logo, a imprensa é percebida pelos militares como um campo de combates e debates, a fim de trazer para a sociedade as discussões relevantes ao meio militar.

Portanto, o pesquisador dessa história tem à sua disposição um rico manancial de obras produzidas por militares brasileiros, nos últimos dois séculos. As obras podem ser, grosseiramente, divididas em duas categorias distintas: aquelas de caráter oficial,

produzidas com objetivos institucionais (relatórios e estudos, por exemplo), e aquelas de caráter não oficial, produzidas fora do arcabouço institucional – mas seguramente influenciadas pela existência e pelos valores institucionais. Partindo deste princípio, pode o pesquisador estender seus objetivos para a própria análise de uma história intelectual dos militares, campo que ainda não recebeu a devida atenção.

Tradicionalmente, os militares brasileiros têm se dedicado ao estudo dos problemas da guerra e de sua própria instituição. Estes estudos, muitas vezes conduzidos de forma independente, nos fornecem dados importantes para interpretar não apenas a história da instituição militar em nosso país, mas também sua função em nossa sociedade. Desde a independência, os militares acumularam importante produção intelectual através da publicação de jornais, folhetos, livros e revistas. A produção deste tipo de material tem uma provável relação com duas condições específicas: a existência de estudos voltados para a profissão militar desde o século XIX, sintetizados pelos cursos da Real Academia Militar – posteriormente Escola Militar, responsável pela formação de técnicos militares – e a intensa e duradoura participação de militares em comissões de pesquisa – tanto no século XIX quanto no século XX. Estas condições possibilitaram aos militares o acúmulo de conhecimento prático e teórico, cuja consequência pode ser observada na intensa produção intelectual do período.

Os militares brasileiros tiveram, em sua maioria, um objetivo comum ao longo do tempo: buscaram levar sempre o debate da defesa para a sociedade, e, ainda, inseri-lo na pauta de debates no meio político. Ainda assim: por mais que, muitas vezes, os periódicos militares tecessem ampla crítica política ao governo, permaneceram sempre legalistas em sua manifestação, mantendo-se fiéis ao discurso da ordem. O legalismo constitui-se, assim, como uma forte característica dos militares brasileiros.

A imprensa periódica militar insere-se no estudo da imprensa no século XIX, e partilhará, assim, muitos aspectos comuns de caracterização da imprensa no século XIX. A discussão historiográfica sobre imprensa no Brasil é vasta. Ao menos desde a década de 1990, estudos sobre a imprensa têm sido conduzidos, sobretudo, a partir da ótica possibilitada pela nova história cultural.[2] Seja como fonte ou como objeto de pesquisa, a imprensa oferece ricas possibilidades de pesquisa em diversos temas e perspectivas, dentro da história (LUCA, 2005).

Por imprensa militar, compreendemos a ampla gama de jornais e, posteriormente, revistas publicadas por militares, e destinados, principalmente, ao público militar. Importante

2. Referimo-nos aqui a algumas obras do vasto repertório de análise da imprensa no Brasil: LUSTOSA, Isabel. (org.) *Imprensa, história e literatura.* Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. MARTINS, Ana Luiza. LUCA, Tania Regina (org.). *História da Imprensa no Brasil.* São Paulo: Contexto2008. BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Marcia (org.). *Impresso no Brasil.* Dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: UNESP, 2010. DUTRA, Eliana de Freitas; MOLLIER, Jean-Yves. (org.) *Política, nação e edição.* O lugar dos Impressos na construção da vida política. São Paulo: Annablume, 2006. MOREL, Marco. *Palavra, imagem e poder:* o surgimento da imprensa no Brasil do século XIX. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. E ainda as clássicas obras de análise da imprensa de SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Imprensa no Brasil.* São Paulo: INTERCOM; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. FONSECA, Gondin da. *Biografia do jornalismo carioca 1808-1908.* Rio de Janeiro: Quaresma, 1941.

assinalar que a existência desta imprensa não está restrita à existência de um impresso específico, ou seja, ela se configura existente mesmo quando os militares escreviam em periódicos não-militares. Entre os anos de 1863 e 1864, por exemplo, O Diário do Rio de Janeiro publicou, sucessivamente, duas colunas denominadas “Apontamentos Militares” e “Noticiador Militar”. Embora tais colunas não tivessem periodicidade, sua existência coloca a imprensa como um campo de debates para os militares se expressarem, constituindo-se tais colunas em prolongamento da imprensa militar. O Diário também manteve, entre 1854 e 1855, outra coluna intitulada “Revista Militar”. Portanto, era comum a participação de militares na imprensa, de uma forma geral. A existência de uma imprensa própria militar seria a lógica consequência de processos que já ocorriam na imprensa comum.

Logo, a imprensa militar tem seu surgimento concomitante à imprensa no Brasil. No campo da história da imprensa, a produção periódica pode ser entendida como um gênero recorrente, onde revistas e jornais eram publicados sem casas editoriais próprias, tornando a folha impressa um “espaço legitimador do impresso” (MARTINS; LUCA, 2008, p. 9). As tipografias, que se espalharam pelo território do Império após a supressão do monopólio de impressão pela Impressão Régia, em 1811, foram as responsáveis pela circulação da maioria dos periódicos no século XIX. O desenvolvimento dessa produção periódica foi tão profícuo que existiam, em São Paulo, no final do século XIX, cerca de 1.500 títulos sendo publicados. Logo, os periódicos possuem um caráter de fonte primária inegável, pois trazem dados de todos os tipos sobre o desenvolvimento social no período em que se inserem os jornais e as revistas.

O estudo da imprensa periódica militar nos sugere, portanto, duas fases distintas, localizadas entre 1833 e 1899. A primeira fase, entre 1833 e 1849, relaciona-se com a divulgação de impressos de caráter mais político, envolvidos nos debates políticos suscitados pelos momentos de crise do período: a abdicação de Pedro I, as revoltas regenciais e as revoltas liberais após a maioridade de Pedro II influenciaram o surgimento dos periódicos. Nesta fase, os jornais militares, em geral, estão ligados às lutas de poder locais ou regionais, e pouco tem de militar em seu caráter. A maior parte das publicações são anônimas, e podem ser caracterizadas como pasquins. Independente da ligação política, no entanto, todos os periódicos deste primeiro momento mantêm seu caráter legalista, reafirmando o discurso da ordem e do apoio às instituições monárquicas. Configura-se, portanto, a primeira fase da imprensa periódica militar.

A preocupação em periodizar, tão típica do historiador, prende-se ainda ao intuito de se esclarecer um determinado objeto. Embora a periodização possa, muitas vezes, criar empecilhos teóricos, ela facilita a compreensão de determinado objeto em um espaço-tempo. Arthur Lovejoy destaca que, muitas vezes, a história teve vários episódios contados em separado, mas o que realmente interessa é a relação desses episódios, “com um único complexo de ideias que as atravessa”, e suas relações, que precisam ser narradas (LOVEJOY, 2005, p. 9).

A partir de 1850 até o final do século é possível distinguir uma segunda fase da imprensa periódica militar. Esta fase é caracterizada pela existência de uma imprensa mais organizada, cujo objetivo principal é configurar-se como um espaço consolidado de discussões das demandas militares, através de uma rede de periódicos que, muitas vezes, coexistem no mesmo período. Nesta fase, os periódicos tendem a se afastar das discussões políticas, abrindo espaço para discussões de caráter técnico militar, utilizando a imprensa militar internacional como modelo. Em muitos casos, é possível conhecer os redatores destes periódicos, e seu objetivo central era configurar-se como um órgão das classes militares. Durante a segunda fase, observamos ainda a existência de uma rede de periódicos militares, fato que não foi observado na primeira fase. Além de muitos periódicos existirem simultaneamente, muitos percebiam a existência do outro, em citações recorrentes. A segunda fase torna-se, assim, bastante diferente da primeira.

A periodização aqui proposta para o século XIX foi pensada levando-se em conta o caráter político que parece ter bastante influência sobre os distintos momentos desta imprensa no XIX. Ora, a diferença entre os periódicos antes e após o período da maioridade é bastante significativo, levando-nos a periodizar a partir do caráter político. Mas outras formas podem ser pensadas, principalmente com relação as publicações mais próximas do final do século. A partir da República parece haver um movimento maior com o objetivo de institucionalizar o Exército, na busca por publicações de caráter mais institucional ou ainda, de caráter mais *profissional*, embora o termo exija cuidado em sua utilização.

A IMPRENSA E SUA RELAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Conforme vimos, os militares brasileiros utilizaram bastante a imprensa enquanto espaço de discussões durante o século XIX. Mas a quem direcionavam estes periódicos e quais eram os seus objetivos? Quais eram os discursos ali veiculados? Algumas hipóteses de trabalho foram construídas em torno de duas questões: a formação de um discurso que legitime a existência da instituição no século XIX e a formação da ideia de classe militar, a partir dos discursos aqui encontrados; e a busca de profissionalização da força, justamente através da criação de um discurso de si.

Os periódicos da segunda fase da imprensa militar estão criando discursos que se voltam especificamente para um público militar. A característica comum a todos os periódicos militares estudados aqui é justamente sua ligação com a *Classe Militar.* Todos os periódicos advogam sua relação com a Classe Militar, e é esta relação que irá guiar seus programas e sua política. A justificativa, em todos os casos, é sempre dada pela necessidade de existir um periódico que defenda os interesses da classe na arena da imprensa. A classe militar é sempre identificada pelos redatores como uma classe não aquinhoada pelo poder político. Os periódicos, embora publicados por apenas um redator ou um grupo consideravam-se representantes de toda classe militar. Essa assertiva era o ponto central de sua existência.

Por vezes, os redatores incorporavam os membros da Guarda Nacional e dos corpos policiais – em geral, comandadas por oficiais do Exército - na definição de classe militar. Em outros momentos, incorporavam somente os membros do Exército e da Marinha. Após a Guerra do Paraguai, o corpo de Voluntários da Pátria também será um elemento constitutivo da classe militar. Os elementos que a compõem podem variar, mas sua definição é menos volátil, prendendo-se a questões como honra, patriotismo e abnegação. A partir da década de 1860 a maioria dos periódicos já reduz a abrangência do conceito de "classe militar", compreendendo sua composição a partir do Exército e da Marinha. Na década de 1880, os Voluntários da Pátria passam também a integrar a classe militar, mas a Guarda Nacional perde importância como representante do grupo. Portanto, a classe militar, em sua essência, está constituída do Exército e da Marinha.

Compreendemos, a partir dos estudos de Mary Douglas sobre instituições, que os redatores dos periódicos estavam buscando uma escrita de si, ou seja, a criação de um discurso de carater institucional. Conforme aponta Douglas, as instituições não podem ter opiniões próprias, e são fruto do processo cognitivo de seus integrantes (2012, p. 69). Portanto, uma instituição não pode pensar por si própria, mas depende de uma construção cognitiva coordenada pelos seus membros, que constituem um agrupamento social. Logo, o agrupamento social é definido pelo estilo de pensamento que o une (DOUGLAS, 2012, p. 33-35).

Para existir, uma instituição precisa ser estruturada através da codificação de informações. Para codificar a informação e se legitimar, as instituições partem de analogias com a razão ou a natureza. Formam-se, assim, a partir de analogias e oposições. Para Douglas, "o princípio estabilizador é a naturalização das classificações sociais. Precisa haver uma analogia através da qual a estrutura formal de um conjunto de relações é fundada no mundo físico ou no mundo supranatural" (DOUGLAS, 2012, p. 71). Logo, quando as analogias estão naturalizadas no discurso, a instituição se torna mais forte e fundamentada. É o aparato cognitivo que permite o jogo das analogias entre a natureza e a razão. Assim, as instituições conferem identidades a si. As analogias situadas no âmbito social atribuem itens desiguais às classes, geralmente relacionados a conteúdos morais e políticos. Através dos periódicos militares, podemos observar o esforço na criação da identidade efetuado pelos redatores, sobretudo para definir a classe militar. É comum encontrarmos o seguinte jogo de analogias em diversos momentos da imprensa militar de segunda fase:

Militar	**Político**
Consciente	Negligente
Idôneo	Imoral
Honrado	Vergonhoso

Este conjunto de analogias frequentemente observado nos periódicos militares situa a classe militar em oposição à classe política, na construção do discurso, sugerindo classificações positivas para a primeira e negativas para a segunda. É assim, por exemplo, que os redatores de *O Militar Brioso* definiam a classe política como "(...) os magnatas do poder (...) [que] tomam chá nos sarais [sic] dos colegas distribuindo os dias da semana nestes *fastidiosos* trabalhos (...)" (O MILITAR BRIOSO, 1855a, p 1), enquanto a classe militar era definida como aquela que "(...) com quanto seja rica de brio e de dignidade, é pobre de dinheiro" (O MILITAR BRIOSO, 1855b, p. 4). Em *O Militar*, os redatores deram um conselho aos seus leitores não militares: "Segui a vida de Militar e conhecereis seus martírios e, conosco, odiareis essa classe corrompida, que pesa como a fatalidade sobre a nossa infeliz pátria" (O MILITAR, 1855a, p. 3) A classe corrompida é a classe política. Portanto, enquanto o militar tem uma vida de martírio, a classe política pode ser uma classe corrompida, pelos acessos que tem ao poder.

Em 1881, os redatores de *O Soldado* referiam-se ao patriotismo como "esse pobre palhaço das praças, que serve de brinquedo aos senhores do pleito governamental" (O SOLDADO, 1881a, p. 3). O patriotismo era (e ainda é) um valor caro aos militares. Mas, para a classe política, a pátria serve apenas de "brinquedo". Por outro lado, a classe militar é definida como aquela que "tem os nobres sentimentos do amor pátrio, que leva o cidadão aos maiores sacrifícios e o eleva pela grandeza das ações" (O SOLDADO, 1881b, p. 1) A analogia e a oposição estão definidas: enquanto o político não é patriota, o militar o é, e é esse patriotismo que leva à grandeza de ações no campo de batalha.

Em consequência, observamos durante a segunda fase da imprensa periódica militar o esforço dos redatores dos diversos periódicos para conceber uma identidade da classe militar, através da criação de analogias e oposições com a classe política. As analogias tornam-se, assim, características da classe militar, que podem ser observadas no discurso de todos os periódicos aqui analisados. Logo, é fundamental inserir essa análise dentro da perspectiva de existência da imprensa periódica militar. A formação da classe militar tem relação especifica com a formação do próprio discurso institucional, conforme indicado por Douglas. E a oposição com a classe política, no âmbito discursivo, será necessária para fundamentar a existência da instituição militar.

Assim, pontuamos as seguintes características identificadas pelos redatores, e atribuídas pelos periódicos à instituição militar e aos militares como classe. Todas estas características resumem aquilo que é *ser* um militar para os redatores destes periódicos. As características indicam formas de comportamento, mas também, formas de pensamento que devem caracterizar tanto a instituição quanto o próprio militar em si. São estas as características indicadas através de nossa análise: a) O militar é sempre honrado, brioso, fiel, desinteressado, cônscio de seus deveres, profissional e obediente; b) O exército e a instituição militar são sempre fiéis aos princípios constitucionais, à nação e às suas instituições, sendo peça-chave para a existência da nação; c) Tanto a classe e, por

consequência, a instituição militar, é abandonada, esquecida, desmoralizada, amesquinhada e sofredora; d) É a única classe que permuta o sangue pela honra e integridade da pátria, que vive de sacrifícios e que dá a vida pela pátria; e) O militar é um verdadeiro patriota, e o amor à pátria é uma nobre característica do soldado; f). Por último, é a classe que possui condições de administrar o país, pelo seu patriotismo e sua ilustração.

É possível compreender a existência dos periódicos militares também, e, por consequência do discurso neles veiculado, como uma tentativa de profissionalização

do Exército brasileiro no século XIX, as referências ao papel desempenhado pelos periódicos no exterior são constantes nos periódicos brasileiros, indicando que os redatores destes periódicos tinham acesso as publicações internacionais.[3] Tal imprensa, no exterior, tinha um caráter bastante educativo, nesse sentido: a *Revista Militar*, publicada em Portugal em 1849 era dividida em tomos, compreendendo uma série de assuntos de interesse militar, como engenharia, topografia e história. Também nos Estados Unidos, a partir de 1863, passou a ser publicado o *Army and Navy Journal,* voltado a questões militares.

Para uma instituição militar, a construção de um discurso é elemento primordial para a profissionalização, e também para sua própria institucionalização. É reflexo do desenvolvimento de um sentido de identidade grupal, e de um sistema de administração próprio. A administração acaba por implicar na criação de um sistema ético, e em padrões de ação. Assim, falar de profissionalismo militar implica compreender que a direção de um conflito foi dada a pessoas que se comprometeram com este serviço, além de possuir uma instrução e competências próprias, aprendidas através de um processo lógico de educação e treinamento (JANOWITZ, 1967, p. 14). Souza aponta como os colaboradores dos periódicos lançavam-se em um combate discursivo contra a classe política, notadamente identificada como resistente aos processos de modernização das instituições brasileiras e das próprias forças armadas (SOUZA, 1999, p. 26).

Morris Janowitz destaca que o processo de profissionalização das forças armadas, em um contexto europeu, é lento e gradativo, permeado de interrupções e reviravoltas (JANOWITZ,1967, p. 14). Embora o processo tenha início no século XVII, e graus diferentes de profissionalização possam ser encontrados no século XVIII, é somente no século XIX que o processo se consolida. O profissionalismo, portanto, tem relação com a formação dos Estados políticos europeus, e é uma característica distintiva da cultura ocidental. Além disso, a noção de profissionalismo tem ligação também com o momento histórico e com a sociedade em que uma força armada está inserida. Desta forma, uma pergunta se faz prudente: o que significa o profissionalismo militar, e como pode ele ser entendido no Brasil do século XIX?

3. A *Revista Militar* de Portugal é constantemente citada na maior parte dos periódicos. O periódico *Army and Navy Journal*, americano, é citado pelos redatores de *O Soldado e o Marinheiro (*1869).

Para Janowitz (1967), uma profissão é definida por três elementos distintos: pela qualificação especifica que se faz necessária à sua existência; pela criação de uma identidade grupal – um sentimento de *pertença;* e pela existência de um sistema de administração próprio. Por consequência da função à qual se destina – e por possuir o monopólio da violência e ser seu reprodutor, a organização militar é rigidamente estratificada e autoritária (JANOWITZ, 1967, p. 18). Huntigton (1996) aponta algumas características que podem ser definidoras de uma instituição profissional no XIX, sobretudo levando-se em questão o exemplo da força armada desenvolvida pela Prússia, que registra seu ápice por volta de 1875. São elas: a) exigências para o acesso ao oficialato; b) meios de ascensão profissional; c) o caráter da educação militar; d) a natureza e o grau de desenvolvimento do estado maior; e) o *espirit de corps* do oficialato e a competência geral do corpo. Portanto, é possível determinarmos que o conjunto destas características define uma força armada profissional do Oitocentos, sobretudo a partir da segunda metade do século (HUNTIGTON, 1996, p. 26).

Mas, e a existência (ou inexistência) de uma ou outra característica, torna um exército menos profissional? O profissionalismo é resultado de uma série de ações que, durante o século XIX, são ainda muito recentes, estão em processo de consolidação e são fruto do próprio desenvolvimento do Estado. Se adequarmos as perspectivas de evolução da força ao longo do século XIX em direção ao profissionalismo, podemos compreender o Exército brasileiro como uma instituição *em busca* de um grau de profissionalismo.

Portanto, o Exército brasileiro é, no século XIX, uma instituição com algumas características profissionais, sobretudo o ensino especializado, a existência de uma lei de acesso ao oficialato e um forte sentido de corporatividade. As transformações no interior do Exército são crescentes, mas durante o século XIX, em dois momentos, elas serão mais significativas: durante a década de 1850, quando ocorre o centralismo e a reforma do Estado proposta pelo gabinete conservador, estendendo-se tais reformas até o final da década; e após a Guerra do Paraguai, sobretudo entre 1870 e 1881 (SOUZA, 1999, p. 38). No entanto, ressalta-se a falta de um estado-maior com atribuições bem definidas durante o século XIX, e que só irá se consolidar no primeiro quartel do século XX (MAGALHÃES, 1998, p. 319).

Nesse sentido, podemos situar a imprensa militar como uma indicação dos processos de profissionalização que estavam ocorrendo no interior da instituição militar. Mesmo se levarmos em conta o fato de que estas publicações não tinha um caracter institucional (e isso só irá se consolidar no final do século) é possível registarmos o esforço dos militares redatores em criar um discurso que justificasse sua existência e consolida-se uma visão de si. Mesmo em publicações de carater mais *profissional,* como é o caso do *Indicador Militar* (1862) encontramos o mesmo discurso de oposição em vários artigos publicados pelo periódico. Ou seja, a imprensa militar configura-se como espaço de discussão das questões relacionadas à formação da identidade militar no XIX.

CONCLUSÃO

Buscamos demonstrar aqui a existência de um campo de pesquisa no século XIX relacionado à história da instituição militar brasileira: a imprensa enquanto fonte e campo de pesquisa. Vários periódicos foram escritos durante o oitocentos e podemos encontrar produção significativa que segue ainda no século XX e XXI. Hoje, as publicações seguem um padrão mais institucional, medida que começa a ocorrer a partir dos processos de reforma no âmbito estatal efetivas durante o período Varguista. No XIX, estas publicações não possuem carater institucional (no sentido de serem órgãos oficiais do Exército) e são iniciativas de alguns militares. Esta característica nos levou ao desenvolvimento de duas hipóteses: primeiro, por serem iniciativas pessoais, estes periódicos demonstram a falta de uma maior institucionalização da força armada no oitocentos, no sentido de uma força profissional; segundo, ao construir um discurso baseado na oposição, os redatores destes periódicos buscam discutir e construir o que é ser militar no século XIX e criar, ainda, uma ideia de discurso institucional.

Mesmo levando-se em conta as particularidades da imprensa do período e do perigo de unificarmos a palavra “militares” com um único sentido, ainda assim a existência destes periódicos e seus discursos não pode ser ignorada. Seu discurso não é de carater oficial do Exército no período, mas observamos um esforço discursivo em se construir um discurso com sentido institucional. Embora os periódicos quisessem ser – e assim se denominassem – órgãos legítimos das classes militares, o pesquisador não pode tomar a afirmativa por fato, e transformá-la em dado concreto: os periódicos não exprimiam o *todo* da classe militar, embora fosse esse seu objetivo. Adriana Barreto de Souza explora esta questão em seu trabalho, entendendo como a expressão militares é um problema analítico e torna-se um absoluto na maior parte das analises sobre a instituição e sua historicidade (SOUZA, 1999, p. 22). Segundo a autora, esse problema conceitual leva a interpretações correntes que generalizam momentos históricos distintos.

Também Celso Castro aponta em sua análise sobre a derrubada da monarquia, o problema em considerar os militares como um grupo coeso. Tal consideração tem relação com uma historiografia que considera a inevitabilidade histórica de 1889 baseada, sobretudo, na ideia de unidade no seio militar. Para Castro, é preciso destruir a imagem conceitual de que a instituição é única, sem clivagens internas. Para isto, o autor utiliza, comumente, a expressão “um grupo de militares” ao invés de “os militares”, em toda a sua análise, pois tal diferença demonstra a consciência de que não havia unidade na instituição. Segundo Castro, sobre 1889, “não foi, portanto, a classe militar que deu o golpe, mas uma parcela muito específica” (CASTRO, 1995, p. 9).

Em consequência, observamos durante o oitocentos, sobretudo a partir da segunda metade do século, o esforço dos redatores dos diversos periódicos para conceber uma identidade da classe militar, através da criação de analogias e oposições com a classe

política. As analogias tornam-se, assim, características da classe militar, que podem ser observadas no discurso de todos os periódicos aqui analisados. Logo, é fundamental inserir essa análise dentro da perspectiva de existência da imprensa periódica militar. A formação da classe militar tem relação especifica com a formação do próprio discurso institucional, conforme indicado por Douglas (2012). E a oposição com a classe política, no âmbito discursivo, será necessária para fundamentar a existência da instituição militar. Logo, a atuação da imprensa periódica nesse sentido, parecer ser fundamental, mesmo que ela não tivesse um carater oficial e fosse, em suma, projeto de um grupo específico de militares. O fato demonstra o esforço e a necessidade percebida por estes militares em conceber uma identidade grupal, que pudesse estruturar de forma mais concreta a instituição militar no oitocentos.

REFERENCIAS

ARIAS NETO, José Miguel. Imprensa Militar no século XIX: um balanço preliminar. **Revista Navigator**, v. 9, p. 55-64, 2013.

CASTRO, Celso. **Os Militares e a República. Um Estudo sobre a ação política.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

CASTRO, Celso. KRAAY, Hendrik. IZECKSOHN, Vitor (org.). **Nova história militar brasileira.** Rio de Janeiro: FGV, 2004.

HUNTINGTON, Samuel. **O Soldado e o Estado.** Rio de Janeiro: BIBLIEX, 1996.

JANOWITZ, Morris. **O Soldado Profissional.** Rio de Janeiro: GRD Editora, 1967.

LOVEJOY, Arthur O. **A grande cadeia do ser:** um estudo de história de uma ideia. São Paulo: Palíndromo, 2005.

LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2005

MAGALHÃES, João Batista. **A Evolução Militar do Brasil**. Rio de Janeiro: BIBLIEX, 1998.

MARTINS, Ana Luiza. LUCA, Tania Regina (org.). **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

NASCIMENTO, Fernanda de Santos. **A Imprensa Periódica Militar no século XIX: Política e Modernização no Exército Brasileiro (1850-1881).** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2015.

SOUZA, Adriana Barreto. **O exército na consolidação do Império:** um estudo histórico sobre a política militar conservadora. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999, p. 38.

WEIGLEY, Russel F. (org.). **Novas dimensões da História Militar**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1981, p. 25.

FONTES PESQUISADAS

Diário do Rio de Janeiro, edição n. 104 de 16 de abril de 1855, p.1.

O Militar Brioso*,* ano I, n. 6, de 4 de abril de 1855, (a).

O Militar Brioso*,* ano I, n. 2, de 7 de março de 1855, (b).

O Militar*,* ano I, n. 18, de 14 de abril de 1855, (a).

O Soldado*,* ano I, n. 5, de 29 de março de 1881, (a).

O Soldado*,* ano I, n. 36, de 13 de outubro de 1881, (b).

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: AS REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTA NO USO DIDÁTICO

Data de aceite: 01/04/2024

Bianca Gabrielle Moreira Veríssimo
Discente do Curso de Licenciatura em História DFCH/UESC

Thamirys Melgaço Teles
Discente do Curso de Licenciatura em História DFCH/UESC

Lúcia Marcia Silva Santos Solidade
Docente da Rede Estadual de Ensino e Supervisora do PIBID de História, UESC

Isabel Maria de Jesus Pacheco
Docente do Curso de Licenciatura em História DFCH/UESC

PALAVRAS-CHAVE: História, Ensino Remoto, TikTok

A utilização dos recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem se intensificou no período pandêmico, no qual a sala de aula ganha um novo espaço, deslocando-se do ambiente físico e ocupando os meios virtuais. Seguindo esta dinâmica desafiadora e envolta por diversos obstáculos, os professores buscam estratégias que possibilitem ao aluno uma experiência de qualidade e que ao mesmo tempo consiga atrair e estimular os mesmos. Deste modo, o presente trabalho visa relatar a experiência de como se deram as produções avaliativas no processo de ensino/aprendizagem, com o retorno das aulas em formato remoto, após o período pandêmico. Levando em considerando os prontos tratados anteriormente, foi desenvolvida uma proposta para a turma do 3° Ano A do Colégio Estadual do Salobrinho em Ilhéus, que tinha como intuito a produção de um vídeo-áudio sobre as "Revoltas do Período Regencial", utilizando a rede social TikTok para fins editoriais. Pensando "freirianamente" de que dentro da escola todos são portadores de saberes, como estratégias elaborou-se uma produção de vídeo-áudio, que tinha como plataforma o TikTok a principal ferramenta. Esta surge com o objetivo de facilitar as condições de criação, produção e construção da atividade em questão, tendo em vista que tal rede digital é de conhecimento/uso de boa parte dos jovens e, por conseguinte

dos discentes. O foco era criar métodos avaliativos que dialogassem com a realidade e vivência dos alunos, ao valorizar seus conhecimentos extraclasses, incentivando a criatividade e o desenvolvimento de novas habilidades. Além de atribuir outras finalidades as redes sociais, que podem atuar como instrumento educacional, proporcionando novas experiências com ferramentas que os discentes têm afinidade, de maneira descontraída e interativa. Apesar do período/contexto anômalo, os resultados obtidos foram bastante positivos, pois as produções possibilitaram novas vivências e experiências dos envolvidos, ao promover uma ressignificação do ensino/aprendizagem, como fator importantíssimo no processo de formação acadêmica, escolar e social.

Agência Financiadora: CAPES.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: O GRUPO ESCOLAR PROFESSORA FLORIPES SODRÉ, DE JEQUIÉ-BAHIA (1970-2003)

Data de aceite: 01/04/2024

Irani Silva Carvalho
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Santa Mônica

Sônia Maria dos Santos
Doutora em Educação: História, Política, Sociedade na Pontíficia Universidade Católica de São Paulo (2001). Professora titular aposentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua como docente permanente no Mestrado, Doutorado e pós-doutorado do PPGED/FACED/UFU

RESUMO: O artigo “História da alfabetização: O Grupo Escolar Professora Floripes Sodré em Jequié - BA - 1970 a 2003” apresenta um estudo em estágio de desenvolvimento que busca traçar a história do Grupo Escolar Professora Floripes Sodré, localizado em Jequié, Bahia. Fundada em 1970 e autorizada como grupo escolar em 1976, a escola passou a oferecer outras series do Ensino Fundamental somente em 2003, quando deixou de ser um grupo escolar. O objetivo principal da pesquisa é analisar, os por quês dessa criação tardia no interior da Bahia, uma vez que a LDB 5692/71 sinalizava a extinção dos grupos escolares em todo território brasileiro. Outras perguntas surgiram no decorrer do estudo, quem foi a Professora Floripes Sodré, a qual foi homenageada autorizando que o grupo escolar recebesse seu nome. A metodologia dessa pesquisa é qualitativa e se baseia na pesquisa bibliográfica e documental, como também na História Oral, que por sua vez revelou-se como metodologia principal, a qual conseguimos entrevistar 7 narradores na cidade de Jequié/BA, os quais trouxeram vivencias e experiências singulares para esse estudo, e consequentemente para a construção da dissertação. Espera-se que os resultados possam contribuir não só para a historiografia dos grupos escolares no Brasil, mas sobretudo sobre a história local.
PALAVRAS-CHAVE: History of literacy; Bahia; School Groups;

HISTORY OF LITERACY: THE PROFESSORA FLORIPES SODRÉ SCHOOL GROUP, FROM JEQUIÉ-BAHIA (1970-2003)

ABSTRACT: The article "History of literacy: The Professora Floripes Sodré School Group in Jequié - BA - 1970 to 2003" presents a study in the development stage that seeks to trace the history of the Professora Floripes Sodré School Group, located in Jequié, Bahia. Founded in 1970 and authorized as a school group in 1976, the school began to offer other grades of Elementary Education only in 2003, when it ceased to be a school group. The main objective of the research is to analyze the reasons for this late creation in the interior of Bahia, since LDB 5692/71 signaled the extinction of school groups throughout Brazilian territory. Other questions arose during the study, who was Professor Floripes Sodré, who was honored by authorizing the school group to receive her name. The methodology of this research is qualitative and is based on bibliographical and documentary research, as well as Oral History, which in turn proved to be the main methodology, in which we were able to interview 7 narrators in the city of Jequié/BA, who brought experiences and unique experiences for this study, and consequently for the construction of the dissertation. It is hoped that the results can contribute not only to the historiography of school groups in Brazil, but above all to local history.
KEYWORDS: History of literacy; Bahia; School Groups;

INTRODUÇÃO

O processo de criação e de extinção dos grupos escolares no Brasil foi gradual e esteve relacionado a mudanças na legislação educacional do país, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1971. Essa legislação marcou o início de uma nova fase na educação brasileira, com a substituição dos grupos escolares pelo sistema de ensino de primeiro grau, o qual unificou o ensino primário e ginasial, reorganizando a estrutura da educação básica no país.

Segundo Vidal (2006), o estudo que se propõe a investigar a cultura escolar primária e/ou a história da infância brasileira durante o período republicano enfrenta a presença frequente dos Grupos Escolares. Originados a partir de 1893 em São Paulo e no Rio de Janeiro, e gradualmente regulamentados e estabelecidos em outros estados nas duas primeiras décadas do regime republicano, os Grupos Escolares desempenharam um papel crucial na educação de pelo menos duas gerações de brasileiros, proporcionando a inserção de uma parcela significativa da população nacional no universo do conhecimento formalizado. Sua extinção ocorreu apenas em 1971, com a promulgação da Lei 5.692 (Vidal, 2006, p.5).

Este estudo constitui-se como um recorte da pesquisa de dissertação em mestrado, e tem como objetivo central verificar por que o Grupo Escolar Professora Floripes Sodré, na cidade de Jequié – Bahia, foi criado como "grupo escolar" em 1976, apesar da extinção desses grupos no Brasil pela Lei Federal nº 5.692/71. A justificativa para tal escolha se dá pela necessidade de refletir sobre as particularidades que permearam as questões educacionais no interior da Bahia, visando desvelar para a sociedade como o processo

histórico de construção do saber esteve atrelado ao contexto cultural, político e econômico de uma região. Além disso, deseja ampliar os estudos sobre esse tema no Estado, visto que ao realizar o estado da arte foi constatado que os estudos existentes ainda não trataram dessa problemática específica. O recorte temporal é de 1970 a 2003, que se justifica pela data da criação da escola em 1970 até a mudança de nome para Escola Estadual Professora Floripes Sodré em 07/03/2003. O referencial teórico utilizado para subsidiar a pesquisa são advindos da História cultural e de pesquisadores tais como: Vidal, Souza, Faria Filho, Saviani, Araújo, Britto, entre outros que se destacam sobre história da educação e implementação dos Grupos Escolares no Brasil.

Diante disso, a singularidade do Grupo Escolar Professora Floripes Sodré reside no fato de sua autorização ter sido formalizada por meio do Ato de Criação em 13/04/1976. Sendo relevante destacar que essa autorização ocorreu após a promulgação da Lei 5.692/71, a qual sinaliza que a extinção dos grupos escolares em todo o Brasil. Portanto, os objetivos específicos são investigar o contexto histórico da fundação e extinção da escola, visto que a portaria 2395/2003 que mudou a nomenclatura de Grupo Escolar para Escola Estadual Professora Floripes Sodré, autoriza ministração do Ensino Fundamental a partir dessa data como também pretendemos analisar a legislação baiana, desse período.

Dessa forma, para tentar responder as questões elencadas, é imprescindível realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre a história da instituição e o contexto em que ela surgiu, buscando evidências históricas. Para isso, é preciso dialogar com as fontes bibliográficas, documentais e orais, utilizando pesquisas em arquivos históricos, documentos oficiais, entrevistas com ex-alunos, ex-professores e/ ou funcionários da escola ou pessoas da comunidade que possam fornecer dados concretos e esclarecedores. Nesse sentido, Saviani (2006), ressalta a importância das fontes na construção da pesquisa histórica e na reconstrução do objeto de estudo:

> A utilização das fontes histórica não trata de buscar as origens ou a verdade de tal fato, trata-se de entender estas enquanto registro testemunhos dos atos históricos. É a fonte do conhecimento histórico, é nela que se apoia o conhecimento que se produz a respeito da história. Elas indicam a base e o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se buscam compreender. (Saviani, 2006, p.30)

Em consonância, Nosella e Buffa (2013), afirmam que ao combinar a análise documental com outras metodologias e fontes de pesquisa, os historiadores podem obter uma visão mais completa e precisa da história da educação, considerando os diferentes aspectos que compõem a cultura escolar e a experiência educacional:

> As memórias, histórias de vida (escritas ou orais), livros, cadernos de alunos, discursos em solenidades, atas, jornais de época, almanaques, livros de outro, correspondências, relatórios, fotografias, plantas baixas dos prédios, dentre outras fontes, são importantíssimas para a história da educação (Nosella; Buffa, 2013, p. 75).

Conforme os autores, a análise essencial das particularidades materiais, dos dados empíricos gira em torno das “trajetórias dos alunos, ex-alunos e docentes, bem como estudar os conteúdos e as metodologias utilizadas na instituição em pauta” (Nosella; Buffa, 2013, p. 85), de modo a encontrar o movimento da escola com o movimento da sociedade à qual serve e é por ela constituída, ao mesmo tempo. Nesse contexto a pesquisa será qualitativa de cunho bibliográfico, documental e oral.

DESENVOLVIMENTO

Os grupos escolares, modelo de escolarização primária, propostos no primeiro período republicano e extintos em 1971, com a promulgação da Lei 5.692/71, desempenharam um papel fundamental na formação básica de inúmeras pessoas, sendo responsáveis por fornecer educação primária em diversas cidades. Os prédios onde funcionaram essas instituições escolares muitas vezes permanecem como testemunhos físicos dessa época.

Souza (2014), destaca que São Paulo foi pioneiro na implantação dos grupos escolares a partir de 1893 e se tornou uma referência para os demais estados brasileiros. Esse pioneirismo pode ser atribuído a uma série de fatores, incluindo a política educacional adotada na época e o contexto social e econômico do estado (Souza, 2014, p. 56).

A definição de grupos escolares segundo Souza (2014), surgiu da ideia de reunir em um só prédio as escolas já existentes em determinada localidade, consolidando-as em uma única instituição. Esse processo foi viabilizado por meio de um artifício legal, que permitia ao governo autorizar que várias escolas funcionassem juntas em um único prédio, caso estivessem dentro do raio de obrigatoriedade escolar. Essa reunião de escolas recebeu a denominação de “grupos escolares”, que foi preferida em relação ao termo “escolas centrais” (Souza, 2014, p. 61).

Desde a sua criação no período Republicano até a sua extinção em 1970, os grupos escolares desempenharam um papel fundamental na formação básica de inúmeras pessoas, sendo responsáveis por fornecer educação primária em diversas cidades brasileiras. Segundo Faria Filho (2000), os grupos escolares não apenas ofereceram uma organização educacional diferente, mas também influenciaram profundamente a forma como o ensino era concebido e praticado:

> Os grupos escolares e seu processo de organização significavam, portanto, não apenas uma nova forma de organizar a educação, mas, fundamentalmente, uma estratégia de atuação no campo do educativo escolar, moldando práticas, legitimando competências, propondo metodologias, enfim, impondo uma outra prática pedagógica e social dos profissionais do ensino através da produção e divulgação de novas representações escolares. (FARIA FILHO, 2000, pag.37)

Nesse aspecto, Souza (1998), aponta que a implantação dessa nova modalidade escolar teve implicações profundas na educação do Estado de São Paulo e do país. Introduziu uma série de modificações e inovações no ensino primário, ajudou a produzir uma nova cultura escolar, repercutiu na sociedade mais ampla e encarnou vários sentidos simbólicos da educação no meio urbano, entre eles a consagração da República. (Souza, 1998, p. 30)

No bojo das implantações dessa modalidade escolar no Brasil, Rocha; Barros, (2006, p. 173), destaca que "Salvador, é distinta de outras capitais, onde até hoje se encontram vestígios dessas construções espalhadas em diversos pontos da cidade. Salvador, à primeira vista, parece que não possuiu os "templos da civilização" como foram consagrados os grupos escolares pela literatura educacional, instituições eleitas como modelo para difundir os valores republicanos."

Nessa perspectiva, as autoras ressaltam que, embora os Grupos Escolares tenham sido descritos na legislação desde 1895, o primeiro a ser instalado na Bahia foi o Grupo Escolar da Penha, inaugurado em 1908, localizado em Salvador, posteriormente denominado de Grupo Escolar Rio Branco, este "grupo era constituído de escolas elementares e complementares" (Rocha; Barros, 2006, p. 253).

Nesse contexto, a disseminação dos grupos escolares no interior da Bahia ocorreu de forma mais lenta e peculiar, pois a situação econômica, conflitos políticos e outros aspectos sociais da realidade da época corroboraram para este fato. Além disso, as construções contemplavam no primeiro momento as cidades mais próximas à capital. Dessa forma, a localização geográfica de Jequié (localizada a aproximadamente 365 quilômetros de Salvador) e a sua emancipação em 1897, juntamente com os conflitos políticos existentes, podem ter contribuído para a demora da criação dos grupos escolares na cidade.

Os primeiros estabelecimentos escolares que surgiram em Jequié foram frutos da iniciativa privada. As escolas eram primárias, sendo algumas delas subvencionadas pela prefeitura, que funcionavam na sede do município e em alguns povoados. O ensino era considerado de ótima qualidade. A escola mais importante, foi dirigida pelo seu proprietário e primeiro professor leigo de destaque da região, Damião Vieira, que já vinha atuando como educador primário, antes da emancipação da cidade. (Araújo, 1997, p. 224)

O primeiro prédio público edificado com o objetivo de ser um estabelecimento escolar em Jequié, foi inaugurado em 19 de agosto de 1934. Trata-se do Grupo Escolar Castro Alves, que foi construído pelo governador Juracy Magalhães, na gestão do prefeito João Carlos Borges, tornando-se o principal grupo escolar primário da cidade, em todos os tempos. Em suas salas, esse glorioso prédio recebeu inúmeros alunos, de todas as camadas sociais e contribuiu, sobremaneira, na formação primária dos principais cidadãos ilustres de Jequié. (Araújo, 1997, p.343).

No contexto do Estado da Bahia, os desafios enfrentados na área da educação refletem uma realidade de subdesenvolvimento e carências estruturais. Como evidenciado em dados coletados por Britto (1991) em um determinado período, o Estado abrigava uma população significativa, com uma superfície de 561.026 km², ocupados por 7.192.000 habitantes, o que corresponde a 6,59% do território nacional e 7,6% da população do Brasil, e enfrentava graves deficiências no acesso à educação, como demonstra,

> A situação é a de uma região subdesenvolvida, em 1962 a escolarização só atingia 54,4% de crianças de 7 a 14 anos. Três anos mais tarde, o número bruto de inscrições nas escolas diminui, enquanto o índice de crescimento demográfico nesse mesmo grupo etário se eleva anualmente a mais de 2%. Em 1965, o déficit escolar eleva-se a 685.976 crianças (de 7 a 14 anos) e 31 municípios jamais tinham tido escola. Além disso, na mesma época, as escolas de um só professor (o mais das vezes em uma sala em péssimo estado) correspondiam a 78% da rede existente e o número de professores leigos atingia a 48,5% do pessoal docente. (Britto, 1991, p.9).

Em 1967 foi estabelecida a Lei Orgânica do Estado da Bahia (Lei nº 2.463 de 13 de setembro de 1967), uma legislação fundamental que estabeleceu as bases para a organização e funcionamento do governo estadual na época. Aprovada durante o regime militar, foi promulgada em um contexto de significativas mudanças políticas e sociais no Brasil. Essa lei delineou a estrutura do governo estadual, estabelecendo as atribuições dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, assim como as competências de cada órgão e a forma de organização administrativa do estado. Além disso, a Lei Orgânica da Bahia de 1967 definiu os direitos e deveres dos cidadãos baianos e estabeleceu princípios fundamentais para a governança do estado. No contexto educacional, Bahia, Lei nº 2.463 de 13 de setembro de 1967, estabeleceu-se para o Ensino Primário que,

> Art. 16 A educação primária será ministrada em dois (2) graus, um fundamental de cinco (5) anos e outro complementar de dois (2) anos.
>
> Art. 17 Ao fim do grau fundamental de cinco (5) anos, desde que provada suficiente educação primária em exame regulamentado pela Secretaria da Educação e Cultura, o aluno poderá ser matriculado no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino médio.
>
> Art. 18 O ensino primário em grau complementar será ministrado em dois anos, com programa que se caracteriza por um currículo próprio destinado a dar ao aluno formação ou preparo de caráter conclusivo, de acordo com as normas que forem expedidas pelo Conselho Estadual de Educação.
>
> Parágrafo único O Conselho Estadual de Educação regulamentará a articulação do grau complementar com o primeiro (1º) ciclo do ensino médio.
>
> Art. 19 A educação primária de grau fundamental será dada em escola primária, e ade grau complementar em escola complementar, sendo esta instalada preferencialmente nos Municípios em que não haja ginásio. Bahia, 1967, p.17)

O crescimento populacional em Jequié instigou a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para o avanço educacional. De acordo com ARAÚJO (1997), no censo de 1950, Jequié ocupava a 7ª posição entre os municípios mais populosos da Bahia, sendo superado por Salvador, Itabuna, Feira de Santana, Poções e Vitória da Conquista, e figurava como o quadragésimo oitavo município mais populoso do Brasil (Araújo, 1997, p.398). Em 1968, o Instituto Brasileiro de Estatística (IBE), afiliado ao IBGE, realizou um levantamento mais detalhado, estimando a população de Jequié em 84.430 habitantes e elevando o município à 5ª posição entre os mais populosos do estado (Araújo, 1997, p.401).

Este crescimento demográfico evidencia a necessidade urgente de aprimoramento das políticas educacionais na região. Nesse cenário, progressivamente, a cidade experimentou algumas melhorias com a implementação de novas instituições educacionais. O Censo Escolar de 1964 revelou que 48,7% das crianças em idade escolar frequentavam escolas de Ensino Primário (Estado 51,3%). O índice nas zonas urbanas elevava-se a 70%, em relação à zona rural que era de 13,7%. Foram contados 195 professores regentes de classe e 25 não regentes. Dos primeiros, 137 eram normalistas, todos do sexo feminino, e atuavam nas áreas urbanas; dos 58 não normalistas, 51 eram mulheres. 0 ensino primário fundamental comum contava, em 1969, com 111 unidades [1]escolares e um corpo docente de 342 professores. No início do ano letivo matricularam-se 12.928 alunos. (IBGE, p.13).

Nesse contexto, o segundo grupo escolar na cidade foi estabelecido em 11/05/1958, denominado Grupo Escolar Ademar Vieira, e teve sua regulamentação oficializada pela Portaria 2879, datada de 05 de maio de 1981. É importante destacar que essa portaria menciona explicitamente o propósito de ministrar o **ensino de 1º Grau.** Em 02/09/2004 passou a denominar-se Escola Estadual Ademar Vieira e foi municipalizada em 25/03/2006.

Além disso, ao longo das décadas seguintes, outros grupos escolares foram estabelecidos na cidade, em bairros diferentes, expandindo ainda mais a oferta educacional conforme o crescimento e necessidade da população jequiense. Por exemplo; Grupo Escolar Anísio Teixeira, Grupo Escolar Professor Firmo Nunes de Oliveira, Grupo Escolar Rosa Levita, *Grupo Escolar Professora Floripes Sodré,* Grupo escolar Professora Faraildes Santos, Grupo Escolar Jornalista Fernando Barreto, Grupo Escolar Josaphat Marinho, Grupo Escolar Professora Adelaide Rodrigues Lima, Grupo Escolar Dom Climério de Andrade, Grupo Escolar Franz Gedeon, Grupo Escolar Duque de Caxias, Grupo Escolar Navarro de Brito. Segue abaixo um quadro consolidado com as principais informações sobre os grupos escolares estabelecidos na cidade de Jequié, incluindo, nomes das escolas, datas de fundação, mudança de nome (nomenclatura) e situação atual.

---

1. As 111 unidades mencionadas incluem além dos Grupos Escolares, escolas particulares, municipais e escolas reunidas que não foram mencionadas neste estudo.

Grupos Escolares	Criação/ Funcionamento	Mudança de nome para Escola Estadual	Situação atual
Grupo Escolar Castro Alves	19/08/1934	-------------	Extinta
Grupo Escolar Ademar Vieira	11/05/1958	02/09/2004	Municipalizada 25/03/2006
Grupo Escolar Anísio Teixeira	14/04/1960	02/09/2004	Extinta 23/12/2006
Grupo Escolar Professor Firmo Nunes de Oliveira	1964	12/03/1988	Ativa
Grupo Escolar Rosa Levita	1965	06/02/2002	Extinta 24/03/2004
Grupo Escolar Professora Floripes Sodré	1970	07/03/2003	Municipalizada 18/01/2018
Grupo escolar Professora Faraildes Santos	1965 06/05/1981	23/08/2000	Ativa
Grupo Escolar Jornalista Fernando Barreto	06/05/1981	21/04/2004	Ativa
Grupo Escolar Josaphat Marinho	06/05/1981	-----------	Extinta 25/03/2004
Grupo Escolar Professora Adelaide Rodrigues Lima	1965 06/05/1981	02/09/2004	Municipalizada 25/03/2006
Grupo Escolar Dom Climério de Andrade	06/05/1981	----------	Extinta 2004
Grupo Escolar Lomanto Júnior	06/05/0981	21/04/2004	Extinta 26/08/2010
Grupo Escolar Franz Gedeon	06/05/1981	02/09/2004	Municipalizada 23/03/2003
Grupo Escolar Duque de Caxias	1965 06/05/1981	21/04/2004	Ativa
Grupo Escolar Navarro de Brito	1965 27/10/1970	20/10/1998	Ativa

Quadro 1 – Grupos Escolares fundadas em Jequié

Fonte: as autoras

Ao investigar a origem dos demais grupos escolares na cidade de Jequié, ficou evidente que diversos estabelecimentos foram estabelecidos como Grupo Escolar mesmo após a sua extinção pela lei 5.692/71, sendo posteriormente redesignados como Escolas Estaduais. Nesse aspecto, percebe-se que além disso, alguns estabelecimentos fundados de 1934 a 1965, foram regulamentados posteriormente através da Portaria 2079 de 06/05/1981. Essa portaria publicada no Diário Oficial resolve considerar criadas a partir da data do seu funcionamento, as unidades escolares de 1º grau, pertencentes a CR/08 – Jequié – BA. As escolas constantes nessa relação são: Alto da Coelba, Primária Anexa ao CETEJE, Reunidas da Associação Cultural Jequiense, Reunidas João Cordeiro, Grupo Escolar Franz Gedeon, Grupo Escolar Ademar Vieira, Grupo Escolar Anísio Teixeira, Grupo Escolar Castro Alves, Grupo Escolar Duque de Caxias, Grupo Escolar Dom Climério de Andrade, Grupo Escolar Jornalista Fernando Barreto, Grupo Escolar Josaphat Marinho, Grupo Escolar Lomanto Júnior, Grupo Escolar Professor Firmo Nunes de Oliveira, Grupo escolar Professora Faraildes Santos, Grupo Escolar Rosa Levita, Vasco Filho.

Observa-se que o Grupo Escolar Professora Floripes Sodré não está presente na lista publicada. Desse modo, presume-se que, se a finalidade da portaria tenha sido para regulamentar as escolas já em funcionamento, não se aplicou ao Floripes Sodré, visto que, já havia sido regularizado pelo Ato de criação Portaria nº 1294, datado de 13/04/1976.

Nesse sentido, a trajetória do Grupo Escolar Professora Floripes Sodré teve início em 1969 com a doação do terreno destinado à construção da escola. Essa doação está documentada na Certidão de Registros emitida pelo Tabelionato de Jequié de Arthur Miranda Pereira, registrada no Livro nº 135, Fls. 109, na qual consta o Município de Jequié como doador ao Estado da Bahia, datado em 12 de setembro de 1969.

> [...]de uma parte como outorgante doador o "Município de Jequié", deste Estado, [...] de outra parte como outorgado donatário o Estado da Bahia, [...] e a terceira com três mil metros quadrados, sendo cinquenta metros de frente por sessenta metros de frente a fundo, num local denominado **"Cansanção"**, numa rua em projeto ao lado da Avenida Lomanto Junior, a um dos lados de quem vai desta cidade para o Bairro de "Cidade Nova" ou Bairro Presidente Kennedy, todas as três situadas nesta cidade, livre de ônus ou impostos; que pela presente doava como de fato ora doado tem o outorgado donatário o **Estado da Bahia**, através a secretaria de Educação e Cultura, as áreas de terras próprias para construções, acima descritas, caracterizadas e confrontadas e desde já cede e transfere ao mesmo outorgado donatário toda a posse, domínio, direito e ação que sobre os aludidos imóveis ora doados exercia, para que o mesmo para que o mesmo outorgado donatário possa dêles usar, gozar como seus que são e ficam sendo de hoje em diante por força desta escritura, obrigando-se ele o outorgante a fazer a presente doação sempre boa, firme e valiosa; que a doação ora feita o é com a condição de serem construídos nas referidas áreas ora doadas **Prédios destinados a Escolas.** (Certidão de Registros, Livro 135, Folha 109, 1969).

Além disso, é importante ressaltar que a doação do terreno foi formalizada de acordo com o Decreto de nº 20.829 de 22 de agosto de 1968, publicado no Diário Oficial do Estado em 23 de agosto de 1968, o qual estabeleceu as condições e termos da transferência de propriedade para o Estado da Bahia. Este decreto complementa a escritura de doação, fornecendo um arcabouço legal adicional que respalda a transação e assegura os direitos e obrigações das partes envolvidas.

Somente em outubro de 1970, a escola foi fundada com a denominação de Grupo Escolar Cansanção, na Rua Gustavo Santos Ribeiro, S/N, Bairro Cansanção, sob o Governo de Luiz Viana Filho, tendo como secretário Edivaldo Machado Boaventura, no município de Jequié Bahia. No ano de 1976 passou a se chamar Grupo Escolar Professora Floripes Sodré, através do Ato de criação Portaria nº 1294 de 13/04/1976 (Diário Oficial). A partir de 2003 pela Portaria 2395/2003 fica determinado a chamar-se Escola Estadual Professora Floripes Sodré para ministrar o Ensino Fundamental. A partir de 2010 fica determinado a chamar-se Colégio Estadual Professora Floripes Sodré. Através da Lei nº 2.042 de 15 de março de 2018, a escola foi municipalizada passando a chamar-se Escola Municipal Professora Floripes Sodré.

De acordo com o Regimento Escolar, fornecido pelo Núcleo Territorial de Educação (NTE-22), com data de entrada 29/12/2000, é estabelecida a estrutura e o funcionamento desta unidade escolar de Ensino Fundamental, a qual faz parte do Sistema Estadual de Educação, sendo criada e mantida pelo Poder Público Estadual, baseada na Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, com a devida observância das disposições da legislação pertinente. Segundo as disposições deste documento, embasadas na Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, são definidas a estrutura e o funcionamento da escola de Ensino Fundamental:

> Art. 3º - Esta Unidade Escolar denomina-se: **Grupo Escolar Professora Floripes Sodré**,
>
> Situado na AV. Gustavo dos Santos Ribeiro S/N, Cansanção – Jequié – BA CEP.
>
> Art. 5º - A Unidade Escolar mantém a **educação básica no nível fundamental**.
>
> Art. 6º - Esta unidade Escolar tem por objetivo geral proporcionar o educando do **Ensino Fundamental** a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição do conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores.
>
> Art. 57º - A organização e desenvolvimento do ensino abrange aspectos que objetivam a garantia de uma ação pedagógica de qualidade, compreendendo: I – níveis, cursos e modalidades de ensino; II – currículos; III – progressão parcial e cotidiana.
>
> Art. 59º - O Ensino Fundamental com duração mínima de **oito anos** tem como finalidade a consolidação e o aproveitamento dos conhecimentos, preparação básica para o trabalho [...]
>
> Parágrafo Único – O ensino fundamental oferecido em **regime seriado** conforme dispões e legislação vigente e expresso neste regimento.
>
> Art. 70º - O currículo deve observar os princípios pedagógicos da identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. (Regimento Escolar, 2000)

É relevante atentar para as diretrizes estabelecidas pelo Regimento Escolar adotado pela instituição no ano de 2000, pois as disposições desse documento fornecem informações cruciais sobre o seu funcionamento interno. Apesar da denominação de “Grupo Escolar”, a estrutura e operação da escola estão alinhadas com os padrões do Ensino Fundamental conforme estabelecido pela Lei 5.692/71. Isso evidencia que, embora denominada Grupo Escolar, a escola não opera como um Ensino Primário característico dos grupos escolares estabelecidos no Brasil a partir de 1892.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das instruções que regulamentavam a organização e implantação no Brasil, em cada Estado brasileiro houve diferentes períodos de implantação e extinção. Nesse contexto, a hipótese para a criação do Grupo Escolar Professora Floripes Sodré em 1976 é resultado de uma interação complexa entre fatores regionais, sociais, políticos, econômicos e administrativos, que moldaram as decisões educacionais em um contexto específico. Dessa forma, pode-se considerar também a abordagem de que a implantação e a desativação dos grupos escolares ocorreram de forma lenta e gradual, principalmente em lugares mais distantes da capital, além disso, existe um tempo entre a publicação da lei o cumprimento na prática. Porém, é necessário entender a história da escola e o seu contexto regional.

Segundo Britto (1991), uma observação superficial dos problemas relativos ao estado da Bahia bastaria para revelar a evidência de dois fenômenos complementares que atingem a educação. O primeiro é a grande maioria de sua população condenada a uma espécie de marginalização socioeconômica, e o segundo repousa sobre a dissociação absoluta entre os investimentos educacionais do estado e o processo de desenvolvimento econômico (Britto. 1991, p.14).

Considerando que a pesquisa está em fase de desenvolvimento, até o momento, foram conduzidas diversas revisões bibliográficas e análises documentais, por isso, ainda não obteve respostas suficientes para as questões elencadas. A etapa subsequente com a utilização das pesquisas orais, poderão responder as questões referentes as práticas alfabetizadoras e metodologia de ensino da escola, visto que os documentos não foram encontrados. Em visita recente à Escola Municipal Floripes Sodré na cidade de Jequié-BA, ficou constatado que não existem documentos históricos referentes ao período pesquisado (1970 a 2003), como ata de criação da escola, boletins escolares, fotos antigas, etc., segundo o responsável pela escola, após uma reforma, muitos documentos se perderam.

Em visita ao NTE-22 (Núcleo Territorial de Educação), órgão responsável pelo controle e arquivamento de alguns documentos de escolas estaduais de Jequié, obtive apenas alguns dados referentes a fundação, autorização de funcionamento, mudanças de nomenclaturas e extinção e cópias do Regimento Escolar referente ao ano de 2000 e o Projeto Pedagógico referente a 2001.

As demais informações referentes aos primeiros grupos escolares na cidade, foram obtidas no site de Educação da Bahia e cópia do Diário Oficial de 1981. Algumas informações foram obtidas por meio de pesquisas em jornais antigos da cidade, no Museu Histórico João Carlos Borges (Jequié – BA), Biblioteca Municipal de Jequié, Câmara Municipal, Fundação Pedro Calmon (Salvador - BA). Além disso, é pertinente ressaltar que a obra denominada “A Nova História de Jequié”, elaborada pelo professor Emerson Pinto de Araújo, teve grande contribuição para a pesquisa.

Apesar de Jequié ter desempenhado um papel histórico significativo, contribuindo para o crescimento econômico e cultural do Estado da Bahia, infelizmente, a cidade carece consideravelmente de memória e fontes documentais. O acervo histórico atual no Museu consiste principalmente em jornais antigos da imprensa local, além de livros e arquivos doados por intelectuais. A ausência de documentos históricos pode ser atribuída não apenas à enchente de 1914 que assolou a cidade, mas também à negligência em relação ao arquivo público, à falta de informação e à escassez de profissionais capacitados para preservar esses registros. Um episódio lamentável que ilustra essa situação, ocorreu, quando uma diretora inexperiente da Biblioteca Municipal de Jequié incinerou vários livros e jornais antigos da cidade, rotulando-os como “velharia”.

Dessa forma, torna-se imperativo a implementação de políticas públicas voltadas para a preservação do patrimônio histórico, visando evitar a destruição desse legado. De acordo com Araújo (1997, p. 500), para aqueles que desejarem realizar estudos aprofundados sobre a cultura dos primeiros tempos, na ausência de outras fontes, é essencial dedicar-se à leitura dos antigos periódicos, pois representam uma rica fonte de informações e material histórico de grande relevância para os pesquisadores do futuro.

Diante desse contexto, o desafio de registrar a história da alfabetização no Grupo Escolar Floripes Sodré se revela expressivo. Obstáculos como a escassez de documentos e, por vezes, a falta de cooperação das autoridades encarregadas, constituem barreiras que dificultam o trabalho do pesquisador. Contudo, busca-se explorar e esgotar todas as fontes disponíveis, necessárias para a construção dessa pesquisa que se mostrará de significativa relevância para a comunidade local e para a sociedade em geral.

Portanto, conclui-se que as questões elencadas neste artigo necessitam de maiores aprofundamentos, que poderão ser respondidos ou não, de acordo as novas descobertas, à medida do progresso das pesquisas de dissertação, e do desenvolvimento de novas metodologias de investigação. Assim, torna-se fundamental continuar explorando essas questões para ampliar nosso entendimento e contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento na área.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emerson Pinto de, 1926, **A Nova História de Jequié**, Salvador: EGB Editora, 1997.

Bahia, Lei nº 2.463 de 13 de setembro de 1967 – Lei Orgânica do Ensino do Estado da Bahia – Diário Oficial, Salvador -13/09/1967. Disponível em: http://www.legislabahia.ba.gov.br/verdoc.php?id=68329&voltar=voltar, acesso em 19/03/24.

Britto, Luiz Navarro de, 1935-1986. **Educação na Bahia: Propostas, realizações e reflexões**/Luiz Navarro de Britto. – São Paulo: T. A. Queiroz; Salvador BA: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Brasília, DF; INEP; [S.L.]: OEA, 1991. – (Coletânea Navarro de Britto; v. 1)

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, **Dos pardieiros aos palácios**: Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República / Luciano Mendes Faria Filho, -Passo Fundo: UPF 2000. 213 p.

Jequié (BA). Registro Tabelionato de Jequié – Arthur Miranda Pereira - Certidão de Registros, Livro 135, Folha 109, 1969.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**/Paolo Nosella, Ester Buffa, 2ª ed-Campinas, SP: Editora Alinea, 2013. 1ª reimpressão 2022.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A Queiroz Editor, 1991. RESTREPO. Luis Carlos. El derecho aia ternura. Bogotá: Arango Editores, 1994.

Regimento Escolar Grupo Escolar Professora Floripes Sodré, 29/12/2000, DIREC-13, Jequié – Bahia.

ROCHA, Lúcia Maria de França; BARROS, Maria Leda Ribeiro de A educação Primária Baiana: Grupos escolares na penumbra In **Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil “**1893-1971”. VIDAL, Diana Gonçalves, 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006. v. 1. 376p.

SAVIANI, Demerval. **Breves considerações sobre fontes para história da educação** In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.28-35, ago. 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de, **Templos de Civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)** / Rosa Fátima de Souza, São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998, - (Prismas)

SOUZA, Rosa Fátima de, Espaço da Educação e da Civilização – Origens dos grupos escolares no Brasil, In **O Legado Educacional do século XIX:** Ed. – Campinas, SP Autores Associados, 2014. 2.ed. (Coleção Educação Contemporânea)

VIDAL, Diana Gonçalves in **Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil “**1893-1971”. VIDAL, Diana Gonçalves, 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006. v. 1. 376p. Disponível em: https://www.educacao.ba.gov.br/, acesso em 19/03/2024.

CAPÍTULO 5

GUAMÁN POMA DE AYALA E O IMAGINÁRIO DOS "CHUNCHOS", PRESENTE NOS ANIMAIS PEÇONHENTOS E NAS REPRESENTAÇÕES DIABOLICAS DA IDOLATRIA

Data de aceite: 01/04/2024

Fernando Torres Londono

Marina Hage Gomes

RESUMO: A época da colonização espanhola no continente americano foi um período conturbado que se iniciou a partir do século XVI até o século XIX com as independências dos países que estavam sobre o domínio da Espanha. Essa fase foi marcada por diversas trocas culturais entre os povos originários e os espanhóis. Na América do sul, na região do atual Peru, o indígena peruano Felipe Guamán Poma de Ayala escrevia a grande crônica *Nueva Corónica y Buen Gobierno* durante o início da colonização espanhola no Peru no início do século XVII. A obra é marcada por um enorme traço de uma intensa mistura cultural e religiosa entre os espanhóis e os incas. Durante a obra Guamán Poma se utiliza de textos e imagens para descrever e registrar todo o universo em que ele está inserido. A partir das mais de mil páginas e mais de 500 ilustrações o cronista relata sobre essa realidade do início do século XVII no Peru. No decorrer do relato de Felipe Guamán Poma de Ayala é perceptível a forma que o autor se refere aos povos da região amazônica pejorativamente a partir do termo "Chunchos". Juntamente a isso, há a presença de animais e da idolatria para se referir aos nativos da localidade Amazônica. Por intermédio dos textos escritos em espanhol e as imagens produzidas pelo cronista o objetivo desse projeto é poder compreender qual a visão em relação aos povos amazônicos perante os incas a partir da análise das figuras criadas dos chunchos, das figuras dos animais peçonhentos e da idolatria.

RESUMO DO PROJETO DO PROFESSOR: Projeto "A configuração de categorias étnicas nas relações entre Campa, Conibo, Piro, e os agentes coloniais nos rios Huallaga e Ucayali no século XVIII."
Desde 2006 desenvolvemos pesquisa que tem contado com apoio do CNPq sobre os povos indígenas amazônicos e os agentes coloniais. No projeto de 2016-2019, debruçamo-nos sobre a região dos rios Huallaga e Ucayali. Entre os resultados da pesquisa destacou-se a presença na documentação de nomeações como chuncho, andes, antis, fronterisos, aucas, para se referir a populações nas que se distinguiam povos e grupos de língua Arawak e Pano, como os Campa, os Cónibo, os Shipibo, os Piro.

No projeto atual 2019-2022 estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre as categorias colônias para referir se e tratar as populações amazônicas. Entendemos que essas categorias foram emergindo tanto no âmbito de contatos que vão de trocas de objetos e saberes a guerra como das representações de um outro, que se faziam necessárias desenhando barbárie a que se opunha o mundo colonial. Também entendemos que essas categorias foram mudando dependendo dos contextos de contato e de exploração econômica da Amazônia.
Assim tenho associado a minhas indagações, a projetos complementares que desde o doutorado até a IC, ampliam os contextos de formulação e utilização de categorias e dos diversos discursos onde elas aparecem. Alguns destes projetos têm sido gestados no leque mais amplo dos meus estudos das relações entre o mundo andino e o mundo amazônico. Um aspecto que ronda minhas reflexões e artigos e o papel cumprido pelo universo cultural inca em relação aos povos amazônicos; enxergo isto na palavra quíchua Chuncho e seu conteúdo associado ao mau cheiro, ao podre ou em decomposição. Nesse sentido, as categorias desclassificatórias em relação aos povos amazônicos, passariam pelo mundo andino da serra e seriam preenchidas de outros conteúdos elaborados dentro da cultura inca do período colonial. Tenho estudado esta cultura inca colonial em Guamán Poma de Ayala, entendendo que sua obra ímpar nos possibilita ver a geração de estratégias discursivas próprias, definidas na apropriação de noções teológicas e jurídicas do mundo colonial, lidas e utilizadas desde os entendimentos incas do mundo e da sociedade. Lendo o Guamán Poma de Ayala dessa forma e seguindo as análises de Rolena Adorno, tem chamado minha atenção a presença de três tipos de animais nos desenhos e textos de Guamán Poma de Ayala; os domésticos andinos (em particular a lhama) os peçonhentos (em espanhol *alimañas*) e os fantásticos (dragões). O segundo e o terceiro grupo seriam recorrentes nas passagens e desenhos onde Guamán trata da idolatria. Sabendo a importância que os animais de poder ou de mensagem cumprem na elaboração xamânica do mundo amazônico, tenho ficado intrigado pela sua presença na obra de Guamán associados a idolatria.
Estas questões me levaram a propor a MARIANA HAGE, minha aluna do curso de América de 2019 e que se interessa pela história indígena e pela idolatria uma pesquisa complementar a minha que me permitirá tratar com rigor esse lado inca colonial de produção de categorias em relação aos povos do Amazonas.
Palavras Chaves: categorias étnicas coloniais, chunchos, Huallaga, Ucayali, Campa, Conibo, Piro.

INTRODUÇÃO

A figura de Felipe Guamán Poma de Ayala é extremamente controversa. Não só a questão de sua imagem perante a história como um indígena cristão que carregava em si partes de dois universos completamente distintos como também a questão de sua própria vida e existência. Um indígena que ao mesmo tempo que conhece a língua originária Quíchua e tem o entendimento das práticas idolátricas incas enquanto escreve em espanhol e possui percepções aprofundadas sobre a religião cristã. Um exemplo encarnado do crescente sincretismo dos séculos XVI e XVII.

Em sua grande e famosa crônica *Nueva Corónica y Buen Gobierno*, finalizada por volta de 1615, Guamán afirma ter 80 anos de idade quando acabou a sua produção. Partindo desse contexto provavelmente o autor Guamán Poma nasceu na região de Huamanga, que hoje pertence ao atual Peru, no âmbito do embaraçoso e energético contubérnio entre Espanhóis e Indígenas. Seu pai teria sido Martin Guamán Mallqui de Ayala, membro da elite local e sua mãe Juana Curi Ocllo, filha de Tupac Yupamqui de acordo com os próprios escritos do cronista. As informações que foram coletadas sobre Felipe Guamán Poma de Ayala são retiradas a partir de falas sobre ele mesmo em sua obra.

À vista disso Felipe Guamán Poma de Ayala foi criado em um meio totalmente mesclado, um mundo onde ainda há uma forte presença nativa e uma nova e forçosa postura estrangeira. O universo colonial ainda tinha muitos elementos indígenas presentes no cotidiano das pessoas e com um emergente cristianismo levado pelos espanhóis que estava penetrando nessa cultura. Um cenário controverso que ao mesmo tempo estava em um enorme sincretismo.

Dessa forma a nova crença cristã vinda do outro lado do globo juntamente com a antiga crença inca baseada na Idolatria estavam se lançando ao imaginário colonial. O autor conhece a fé cristã durante a sua infância e quando adulto chegou até a trabalhar como tradutor do Quíchua para os espanhóis, uma pessoa mergulhada em um sincretismo emergente. Parte desses dois campos estavam empregados na vida, na crença e no imaginário do cronista.

Incontestavelmente esse cenário se apresenta em *Nueva Corónica y Buen Gobierno*. O cronista discorre nas 1172 páginas, ilustradas com centenas de gravuras, sobre diversas temáticas do mundo mesclando sua parte incaica com sua parte cristã para transmitir e compilar o cosmo sincretizado em que estava inserido. Ou seja, nessas escrituras e desenhos estão compiladas múltiplas práticas do cotidiano dessa nova e confusa sociedade.

A obra é dividida essencialmente em duas abundantes partes: a primeira denominada *Nueva Corónica* mistura cosmologia cristã e inca no campo imagético mitológico, a segunda alcunhada de *Buen Gobierno* analisa as estruturas e personagens inseridos dentro da administração colonial espanhola.

Durante a obra Felipe Guamán Poma de Ayala examina criticamente criando diversas imagens negativas tanto do mundo Espanhol como do mundo Indígena. Ao voltarmos o olhar para as questões abordadas em relação ao campo incaico é notável as posições do autor em cima das Idolatrias, das mulheres, dos mestiços e dos chamados “Chunchos”.

É exatamente nesses pontos que esse trabalho tem como foco, como essas figuras e significados estão atribuídas aos povos que estavam na região amazônica do Brasil. Esses temas citados devem ser analisados com a noção do enorme cosmo imagético em que Guamán Poma escrevia e desenhava.

Provindo desse multifacetado campo em que o cronista está inserido é exequível a elaboração de uma interpretação do horizonte imagético inca em cima das populações que habitavam a região amazônica. Qual seria a visão produzida na época de Felipe Guamán Poma de Ayala sobre os nativos amazônicos? Essa perspectiva produzida no século XVI colaborou em certo nível para a formação preconceituosa criada sobre as populações do Amazonas atualmente?

Adentrando na obra e nas palavras do cronista é visível uma fartura de designações utilizadas para essas populações amazonenses. Incorporado a esses vocábulos é notável a utilização de animais em toda sua produção. É coerente essa presença visto que os animais são muito evidentes nas práticas idolátricas e do cotidiano dessas populações andinas. A aparição desses incontáveis animalejos não é somente no segmento grafado em espanhol como também é notório nas centenas de ilustrações que foram produzidas pelo próprio autor.

Juntamente a isso há a ânsia de estudar os significados desses animais perante a Idolatria criticada por Felipe Guamán Poma de Ayala. Como eram representados esses seres dentro da perspectiva da Idolatria ainda vívida entre a população? Como o cronista expõe seus pensamentos sobre determinados grupos indígenas divergentes de sua base cultural? Com base nessa vasta manifestação é finalidade nesse projeto a análise e compreensão desses animais para buscar o significado relacionado aos povos da região amazônica.

Ademais, há também a questão em face da palavra “Chuncho”, em Quíchua chunchu, como uma designação genérica aos indígenas da região Amazônica do atual Brasil. Essa nomenclatura é utilizada de forma pejorativa para significar que aqueles eram selvagens. Felipe Guamán Poma de Ayala se pondera dessa palavra insultuosa em seu texto para se referir aos originários amazônicos.

Em decorrência dos pensamentos e reflexões sobre os modelos produzidos sobre os amazônicos é de a mesma forma importante para a pesquisa identificar nos textos e desenhos como a imagem dos Chunchos está presente nas personificações dos animais.

OBJETIVOS

O objetivo desta IC é apontar para a visão que no âmbito da dominação colonial, desde o litoral até os andes, se construiu dos nativos amazônicos. Assim na obra de Guamán Poma de Ayala se estaria rastreando os conteúdos e as formas que adquiriria uma visão da inferioridade política e religiosa dos povos amazônicos que ante os Incas e o cristianismo colonial não teriam Estado e Religião, apenas igualitarismo e idolatria. Visão que ainda permanece nos países de América do Sul em relação ao passado e presente dos povos amazônicos.

Este objetivo pretende ser alcançado localizando o uso que Guamán Poma de Ayala e da expressão CHUNCHOS, como desclassificatória e vinculada a idolatria. Essa idolatria foi representada na obra e nos desenhos por animais peçonhentos associados as terras baixas e utilizados dentro do regime retórico de Guamán, como alegorias do mundo diabólico que ameaça o mundo cristão-incaico-colonial.

Em suma o objetivo desse projeto de pesquisa é analisar os textos e as ilustrações de Guamán Poma propondo uma reflexão interpretativa das imagens criadas para designar os "chunchos" a partir das alegorias dos animais nas cenas de idolatria.

ATIVIDADES A REALIZAR OU PASSOS/ PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Entendimento da Língua Espanhola

Como já foi supracitado o texto de Felipe Guamán Poma de Ayala, *Nueva Corónica y Buen Gobierno*, é escrito totalmente na língua espanhola. Para que a leitura, interpretação e reflexão em cima das palavras originais usadas pelo cronista seja realizada de uma maneira excelente o mais prudente a se realizar é o estudo da língua original. Visto que para que tenha a total entendimento dos significados apresentados é preciso realizar os escritos em suas palavras originais.

Adaptação para a compreensão da língua espanhola do século XVII

Para a total compreensão do texto é imprescindível que haja também uma adaptação de leitura para que seja possível absorver integralmente os significados produzidos por uma linguagem do século XVII. Evidentemente, como qualquer outra língua, o espanhol passou por diversas modificações ao longo dos séculos e por consequência o espanhol dos tempos atuais (século XXI) é diferente do escrito no século XVII por Guamán.

Leitura de críticos de Felipe Guamán Poma de Ayala

Antes de se transpor para a própria obra *Nueva Corónica y Buen Gobierno* é primordial ler, consultar e interpretar os textos produzidos anteriormente por historiadores sobre a produção analisada neste projeto.

Há diversas interpretações em cima da figura do cronista visto que como foi já citado Felipe Guamán Poma de Ayala é extremamente controverso. Utilizaremos como referência a obra da crítica literária Ronela Adorno, Guaman Poma de Ayala, príncipe e cronista. Desde a perspectiva da semiótica em diálogo com a documentação dos séculos XVI e XVII esta obra mudou a abordagem de Guamá ao desconstruir seu aparelho simbólico e localizar ele na tensão entre a reminiscência e expectativa messiânica inca e o embate colonial entre os remanescentes das elites do Incas e os novos atores sociais, entre eles

os mestiços e as novas elites indígenas. Sua obra também proporciona metodologia para a análise das ilustrações.

Essa parte é significativa para a formação de uma base sobre o autor, para possuir uma ideia concreta sobre Guamán Poma antes de ler o próprio.

Análise da estrutura de *Nueva Corónica y Buen Gobierno*

A estrutura de um texto é uma parte essencial. Para a total compreensão é necessário a mensagem ser passada ao leitor sem ruídos e para isso a estrutura deve ter uma interpretação crítica em cima do texto. Sem estudar como a obra foi estruturada pelo autor a interpretação se torna simples, visto que é preciso entender a coesão na forma para conceber uma boa análise.

Seleção dos desenhos de Felipe Guamán Poma de Ayala

Buscar nos volumes de *Nueva Corónica y Buen Gobierno* os desenhos e rastrear e selecionar as imagens onde aparecem animais que não sejam domesticados como feras, cobras raposas, onças, águias, jacarés, lobos ou animais imaginários como dragões.

Isto é, averiguar as aparições de animais peçonhentos que podem ser atribuídos aos "chunhos". Em um arquivo do Word construir uma ficha incluindo a localização e as imagens digitalizadas.

Seleção dos textos em *Nueva Corónica y Buen Gobierno*

A partir das imagens selecionadas no passo anterior, ler os textos onde estão inseridas as imagens, sempre conferindo o espanhol com o orientador. Em seguida fazer uma nova ficha com um pequeno texto falando onde se localiza o contexto da presença e fazer um resumo do que Felipe Guamán Poma de Ayala escreveu. Juntamente a isso, na ficha, copiar exatamente alguns pequenos textos escolhidos em conjunto com o orientador.

Captação das relações

Alicerçando de todos os pontos estudados anteriormente será possível realizar todas as relações que foram propostas durante esse projeto de pesquisa. Partindo dos textos e imagens selecionados e de suas respectivas análises tornará factível responder todas as perguntas sobre os amazônicos propostas anteriormente.

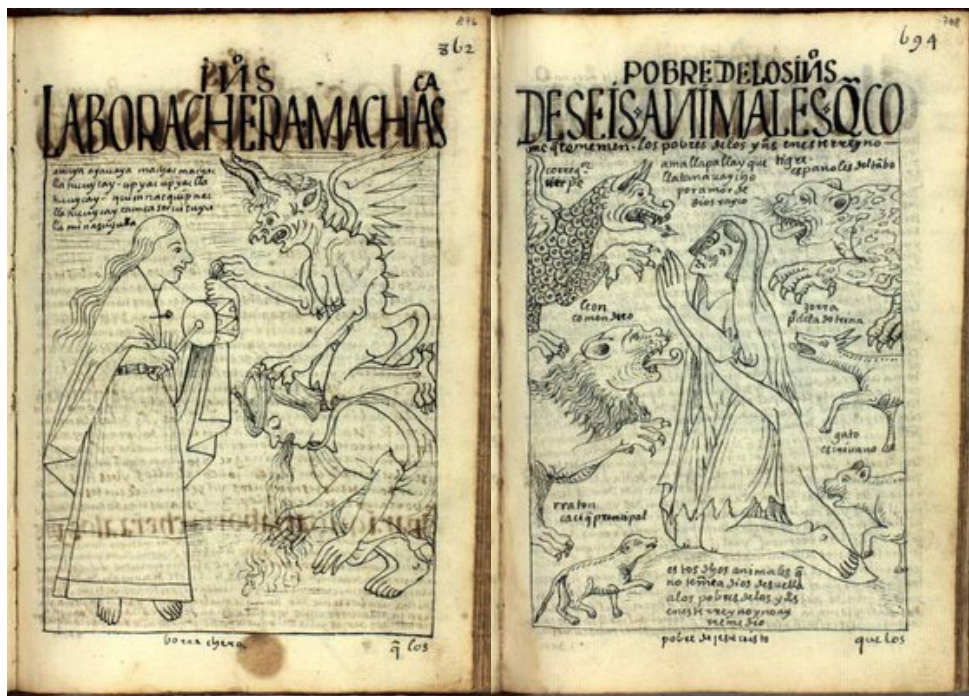
Compreensão das conclusões

Com isso passará a ser exequível a produção de uma conclusão com todas as observações que foram elaboradas com as diversas relações entre as escrituras e ilustrações produzidas por Felipe Guamán Poma de Ayala acerca das populações nativas amazonenses em sua obra *Nueva Corónica y Buen Gobierno*.

A produção de 1615 poderá ajudar na compreensão do mundo complexo e mesclado em que está inserido a América Latina no século XXI perante os assuntos relacionados as populações originárias da terra, em especial aos da região amazônicos.

CRONOGRAMA

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES AGOSTO/2020 A JULHO /2021												
ATIVIDADES	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL
Entendimento da língua espanhola	X	X										
Adaptação para a compreensão da língua espanhola do século VII		X	X									
Leitura de Rolens Adorno				X	X							
Análise da estrutura de Nueva Corónica y Buen Gobierno						X	X					
Entrega do relatório parcial							X					
Seleção dos desenhos de Guamán								X	X			
Seleção dos escritos de Guamán									X	X	X	
Captação das relações											X	
Conclusões e entrega do relatório final											X	X

ILUSTRAÇÕES ONDE APARECEM OS ANIMAIS PEÇONHENTOS

REFERÊNCIAS

ADORNO, Rolena. *Cronista y Principe, la obra de Felipe Guamán Poma de Ayala*. – Lima, *Pontificia Universidad Católica del Perú*, 1989.

ASSIS, Francisco H. *Los Incas y poder de sus ancestros.* – Lima, *Pontificia Universidad Católica del Perú*, 2012.

BENDEZU, Abraham P. *Huaman Poma, el indio cronista dibujante*. – México, FCE, 1979.

CANTÓ, Maria Pilar P. *El Buen gobierno, de Don Felipe Guamán Poma de Ayala***.** – Quito, Ediciones Abya-Yala, 1990.

CARRILLO, Francisco. *Cronistas que describen la colonia, las relaciones geograficas la extirpacion de idolatrias*. - Lima, Editorial Horizonte, 1990.

CARRILLO, Francisco. *Cronistas que describen la colonia, las relaciones geograficas la extirpacion de idolatrias.* - Lima, Editorial Horizonte, 1990.

CARRILLO, Francisco. *Cronistas, Indios y Mestiços* - Lima, Editorial Horizonte, 1992.

CARRILLO, Francisco. *Cronistas, Indios y Mestiços II Guaman Poma de Ayala* - Lima, Editorial Horizonte, 1992.

GRIFFITHS, Nicholas. *La Cruz y la Serpiente*. - Lima, *Pontificia Universidad Católica del Perú*, 1998.

LUNA, José Carlos de la Punte. *Los curacas hechiceros de Juaja Batallas mágicas y legales em el Perú colonial*. – Lima, *Pontificia Universidad Católica del Perú*, 2007

MURRA, John V*. El mundo andino. Población, medio ambiente y economia*. – Lima, IEP/*Pontificia Universidad Católica del Perú*, 2014. – (História Andina, 24)

RAMOS, Gabriela. *La Venida del Reino*. – Cusco, Centro Bartolomeu de las Casas, 1994.

RAMOS, Gabriela. *Catolicismo y Extirpación de Idolatrías siglos XVI-XVIII*. – Cusco, Centro Bartolomeu de las Casas, 1993.

VARESE, Stefano. *La sal de los cerros*. – Lima, Universidad Peruana de Ciencias y Tecnologia, 1968.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Metafísicas canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural. – São Paulo, Cosac Naify, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios antropológicos. – São Paulo, Cosac & Naify, 2002.

ZOLEZZI, Enrique R. *El moral del colibri. Mitología, chamanismo y ecologia simbólica entre los Ashaninka del Oriente peruano.* – Lima, primeira edição, 2014.

QUEM FOI QUE PARIU O DIABO?: UMA NARRATIVA SOBRE A CONSTRUÇÃO DO MAL CRISTÃO

Data de submissão: 08/03/2024 *Data de aceite: 01/04/2024*

Maria Gabriela Moreira
Universidade Estadual de Maringá
Maringá - PR
https://lattes.cnpq.br/3024167399065940

Augusto Agostini Tonelli
Faculdade Unicesumar
Maringá - PR
http://lattes.cnpq.br/0462031620763859

RESUMO: Buscou-se, através da discussão e convergência bibliográfica, apresentar uma síntese de determinados fatores e diferentes construções que contribuíram na formação do Diabo retratado no final dos séculos XIV e XV, descrito como aquele que corrompe a humanidade por meio de ações perversas, influenciando-a por intermédio de sua legião de demônios. A construção desse imaginário diabólico chega, bastante sólido, nos dias atuais, levantando questões quanto à sua concepção e origens. O final da Idade Média como um todo foi crucial para a transformação da figura do Diabo, especialmente em relação à sua influência na sociedade. Portanto, nesse texto, abordaremos algumas narrativas quanto à construção do mal cristão.

PALAVRAS-CHAVE: Diabo - Imaginário cristão - Idade Média

WHO GAVE BIRTH TO THE DEVIL?: A NARRATIVE ON THE CONSTRUCTION OF CHRISTIAN EVIL

ABSTRACT: Through discussion and bibliographical convergence, we sought to present a synthesis of certain factors and different constructions that contributed to the formation of the Devil portrayed at the end of the 14th and 15th centuries, described as the one who corrupts humanity through perverse actions, influencing it through his legion of demons. The construction of this diabolical imagery is still very solid today, raising questions about its conception and origins. The end of the Middle Ages as a whole, was crucial for the transformation of the figure of the Devil, especially in relation to his influence on society. Therefore, in this text, we will look at some narratives regarding the construction of Christian evil.

KEYWORDS: Devil - Christian imagination - Middle Ages

O cristianismo desempenhou um papel proeminente na formação do Ocidente; portanto, a persistência dessa religião implica na contínua existência

do Diabo, a personificação do mal no universo cristão, representando uma ameaça para aqueles que buscam a salvação. No entanto, a concepção sólida do Diabo, tal como é conhecida no cristianismo hoje, assim como a própria religião, desenvolveu-se ao longo dos séculos. Observamos um impacto significativo dessa figura maligna no final da Idade Média, alcançando seu ápice nos reconhecidos manuais inquisitoriais e na própria Inquisição. Todavia, essa representação diabólica não surgiu em um espaço curto de tempo, pelo contrário, os diversos aspectos que foram atribuídos ao Diabo e toda crença que se concebeu ao entorno deste se situam na longa duração da História.

Jacques Le Goff declara que "o Diabo é uma criação do cristianismo, singularmente desenvolvida na primeira Idade Média" (Le Goff, 2005, p.195). Nesse primeiro período da época medieval, o Diabo era predominantemente tratado como Lúcifer, um anjo que desejou se igualar a Deus e acabou "caindo" dos céus. A composição dessa narrativa localiza Satã como alguém inferior a Deus, para não deixar dúvidas de que só há um grande Senhor Todo Poderoso entre os seguidores dessa religião, minando o dualismo ou maniqueísmo que pudesse vir a suceder-se. "A construção de Lúcifer, o anjo rebelde, veio muito a calhar para tentar dar resolução à contradição" (Lima, 2018, p. 189). Ou seja, estaria o Diabo submisso à vontade divina? Nessa perspectiva, Deus seria, indiretamente, o criador do mal, e era necessário estabelecer uma total separação da figura divina à figura do maligno. Logo, a exclusividade de toda perversidade passa à Lúcifer, sendo este o outro lado da contradição. Portanto, quando este anjo específico peca e é banido dos céus, de acordo com a cosmogonia cristã, Lúcifer torna-se o senhor dos demônios e age em oposição a Deus. Pelo livre arbítrio garantido por Deus às suas criaturas, o Diabo também recebe a mesma condição independente, o que livra Deus da dualidade do bem e do mal. Perdendo seu caráter colérico, o Deus cristão adota o bem como premissa máxima (Lima, 2018).

Considerando as palavras de Le Goff (2005) de que a primeira Idade Média produziu o Diabo, adiciona-se à narrativa discutida acima do anjo caído, Lúcifer, uma criatura submissa a Deus. Assim, no imaginário cristão do alto medievo, surge uma visão mais branda do Diabo, tanto pela cultura popular quanto por grande parte das autoridades religiosas medievais, como um ser fracassado (Souza; Abumanssur; Júnior, 2019). Impotente para desafiar Deus e inapto para ludibriar o ser humano na Alta Idade Média, somente após o século XIII que Satã vai ganhando refinamento e contornos mais claros na qualidade de agente do mal, infiltrado na sociedade religiosa para levá-la ao pecado, resultando no inferno. Ou seja, o céu deixa de ser uma garantia, e o inferno se torna uma realidade "mais palpável".

Até o século XIII, as figuras demoníacas não representavam um grande problema, havia uma segurança em relação ao mal, e um nome santo proferido ou um sinal da cruz eram considerados suficientes como formas de proteção. Isso começa a mudar no final do século XIII, quando teólogos e juristas passam a afirmar a eficácia do poder demoníaco sobre o mundo natural e a possibilidade de conspirações entre os anjos caídos e os seres

humanos, conforme afirmado por Boureau (2016). O autor sustenta que a obsessão pelo Diabo emergiu subitamente entre 1280 e 1330, coincidindo com um período de tensão entre o poder secular e o espiritual, bem como entre as monarquias e o papado de Avignon. Essa obsessão teria surgido da interação e atualização da possessão e do pacto com o Diabo, que não é mal visto por ser um pacto, mas sim por ser feito com Satã, uma vez que isso legitimaria seu poder e influência sobre este mundo (Lima, 2018, p. 63). O pacto satânico tornou-se altamente perigoso por razões políticas e teológicas e o medo da insurgência de complôs e conjurações preocupava governantes, leigos e religiosos. Somado a isso, a escolástica faz uma intensa reflexão sobre a relação do homem com Deus e com o Diabo e explora as forças e as fraquezas da natureza humana, consumando que naquele momento o homem estava mais propenso à ação do Diabo, pois "[...] diminuindo a necessidade da mediação sacerdotal, teve por consequência enfraquecer o poder protetor da Igreja e de deixar o indivíduo nu diante do sobrenatural" (Boureau, 2016, p. 20).

Quando o pacto com o Demônio se torna uma condição generalizada da sociedade medieval, solidifica a percepção da existência do "outro", do "inverso", portanto, "[...] o incremento de sua ameaça ultrapassa o âmbito metafórico" (Lima, 2016, p. 63). Agora, temos um indivíduo exposto ao sobrenatural, uma vez que o Diabo abandonou as sombras e o submundo para se manifestar no cotidiano de homens e mulheres. Este é um cenário de mudança, pois o Inferno, antes reservado aos outros, aos pagãos e infiéis, deixa de ser garantido aos cristãos. A salvação passa a ser, de forma lenta e gradual, uma conquista particular. Não mais os seguidores dessa religião encontram-se respaldados por uma concepção de salvação coletiva; agora, os indivíduos são considerados corrompíveis, e a luta do bem versus mal também se desenrola na esfera da individualidade.

Nos últimos séculos da Idade Média iniciam-se as tentativas de engendrar bulas com a finalidade de incluir a ligação com o Diabo como um feito herético, seja devido ao culto, possessão, pacto ou uma simples aproximação ideológica. O período do papado de João XXII em Avignon, atual França, lançou em 1320 uma consulta a dez teólogos e canonistas sobre a qualificação como heresia das invocações de demônios e das práticas mágicas. "A revolução doutrinal lançada pelo papa consistia em tratar atos, fatos como heréticos, contra uma tradição antiga e contínua da Igreja que apresentava a heresia como opinião." (Boureau, 2016, p. 40). A intenção do papa com a consulta era angariar argumentos para formar uma bula da qual poderia utilizar para condenar novas formas de heresia, inclusive a da relação com o Diabo.

Um dos principais fatores que contribuíram para o sucesso do Diabo como a origem do mal foi a sua versatilidade. Além dos diferentes nomes que recebeu ao longo do tempo, ele também assumia diversas formas, qualquer pessoa ou grupo, independentemente da origem social, poderia ser possuído, e até mesmo animais e plantas eram passíveis de encarnar ou manifestar a ação demoníaca. Seja qual for o ser, o mesmo poderia potencialmente apresentar algum sinal demoníaco. Nogueira (2000) descreve as variadas

formas em que Satã era representado, passando desde a forma de homens e mulheres até animais como touro, gato e cavalo. Havia também formas mescladas de animais com humanos que eram utilizadas para ressaltar a monstruosidade do Diabo.

No fim do século XV, a "tendência monstrificante" aumenta, criaturas que na origem não tinham caráter monstruoso bem marcado são progressivamente contaminadas, sendo o Diabo o melhor exemplo disso, com seus mais variados moldes monstruosos. Claude-Claire Kappler (1994) ilustrou um gradual avanço do monstruoso para o diabólico no fim da Idade Média, registrando uma entrada entusiástica do monstro na vida e na arte, na religião e na teologia. Vemos nascer uma tríplice consagrada na história da Idade Média: o diabo, a mulher e o monstro, esses "se encontram e passam a constituir, sozinhos ou aos pares, um corpo poderosíssimo" (Kappler, 1994, p. 349). A sexualidade pecaminosa, na Idade Média, é atribuída à figura feminina, conforme determina a mesma autora. Ela ainda questiona por que a mulher foi escolhida para expressar todo o medo em relação a sexualidade, e a resposta é honesta, apesar de simplista: em uma sociedade em que os homens eram os escritores, os pensadores e os formuladores, o medo recaiu sobre uma única parte.

Em meio a demônios dotados de poderes sobrenaturais, conspirações e grupos heréticos que ameaçavam o cristianismo, começa a projetar-se entre o fim do século XII e início do XIV uma ciência dos demônios, conhecida como demonologia e tendo sua construção na esfera escolástica. Cada vez mais os teólogos e canonistas discutiam sobre o Diabo e seus poderes sobre os homens. Essa antropologia escolástica significava o entendimento de novas formas de se pensar os homens, incluindo a preocupação das relações dos humanos com o sobrenatural e com o mundo natural, trazendo à tona um sujeito multifacetado, mais predisposto às ações sobrenaturais e que conseguiria atuar sobre os homens.

Alain Boureau (2016) apresenta o embate de duas "antropologias" presentes no âmbito da escolástica no auge da gênese da demonologia. De um lado o teólogo dominicano Tomás de Aquino e do outro o teólogo franciscano Pedro de João Olívio. Enquanto Tomás de Aquino acreditava que os poderes de Satã ficavam retidos no mundo natural e não atingiam sobrenaturalmente os homens, Pedro de João Olívio tinha a concepção de um Satã atribuído de poderes sobrenaturais. "Inversamente em relação ao anjo de Tomás, o anjo de Pedro Olívio é muito mais próximo do homem que de Deus" (Boureau, 2016 p. 125). Para Tomás de Aquino a superioridade de um anjo ou de um demônio residia em seu intelecto superior, ao passo que segundo Pedro Olívio toda criatura é dependente. "É por isso que os anjos e os demônios são muito mais próximos do homem que de Deus, ao passo que, para Tomás, a perfeição intelectiva do anjo o coloca mais perto de Deus que do homem" (Boureau, 2016, p. 134).

Todo esse esforço da escolástica para tentar explicar a ação demoníaca estava diretamente ligado à tentativa de concretizar uma narrativa e deslegitimar adversários políticos. Boureau (2016) descreve como a demonologia se desenvolveu teologicamente nos fins do século XIII e foi usada para dar base à associação entre magia, demônio e

heresia. Como exemplificado anteriormente, é sobretudo no início do século XIII, no pontificado de João XXII, que as novas abordagens em relação ao Diabo têm um grande destaque. Essa busca pela definição das relações com o Diabo como heresia procurava abrir vias para procedimentos de inquéritos e repressão dos tribunais inquisitoriais, com o intuito de perseguir os adversários que, a partir disso, seriam considerados hereges.

No final do período medieval, observa-se a formação de uma "contra sociedade" satânica, pois de acordo com Eduardo Leote Lima o caminho construído pelo Diabo estava seduzindo muitos fieis, "sendo capitaneada pelo próprio Satã e tendo nos hereges e bruxas seus principais agentes, a percepção da existência de uma contra-sociedade aprofundou a lógica do inimigo interno [...]" (Lima, 2018, p.45). Os leprosos e judeus foram acusados de atentarem contra a cristandade antes dos próprios hereges e bruxas, ainda sim, a partir de 1348, o ano que a Peste Bubônica voltou a atacar violentamente a Europa Ocidental, as narrativas de fim dos tempos narradas em textos apocalípticos impactaram fortemente o imaginário da época.

Diferente dos judeus ou muçulmanos que não pertenciam a Igreja Católica, os novos protagonistas dentro da conspiração diabólica, como são chamados por Lima, tanto os hereges quanto as bruxas são peças internas do cristianismo, o que tornava a gravidade da situação ainda maior, além de representar "[...] um processo de construção de identidades e de uniformização ideológica que foi fundamental dentro das transformações pelo qual a cristandade passava durante o período e que a dotariam das condições para se espalhar pelo mundo" (Lima, 2018, p. 49). Esta é uma conjuntura de transformação, a Igreja encontrava-se fragmentada, as heresias se disseminavam, a feitiçaria tornava-se uma inquietação em expansão, a Reforma questionava a autoridade da instituição, os infortúnios da peste, fome e guerra assolavam a cristandade, logo, o corpo cristão concebeu uma conspiração genuína em sua indignação para identificar responsáveis pela realidade que os afligia (Lima, 2018, p. 48).

Em suma, a representação de um Diabo mais ativo e engenhoso é efeito dessa sociedade atingida por acontecimentos e transformações no seio da Baixa Idade Média, tanto a peste negra, quanto a grande crise de fome no século XIV e as grandes navegações no século seguinte, fomentaram uma nova noção para o mal. "Imputar a uma figura reconhecível e identificável a série de acontecimentos que assolavam a cristandade do final do período medieval tornava possível combatê-los, ao atacar sua origem" (Lima, 2018, p. 73). Não à toa, o início da modernidade na Europa Ocidental é marcado por um terrível medo do Diabo e do inferno, visto que ele já se apresentava como um rival à altura do Deus cristão, "ora, o Mal era tão presente no mundo que, automaticamente, a figura responsável por ele seria dotada de tamanho poder que poderia rivalizar com a própria figura Divina" (Lima, 2018, p. 84).

REFERÊNCIAS

BOUREAU, Alain. **Satã Herético: O nascimento da demonologia na Europa medieval (1280-1330)**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2016.

KAPPLER, Claude. **Monstros, demônios e encantamentos no fim da Idade Média.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LE GOFF, Jacques. **Em busca da Idade Média.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

LIMA, Eduardo Leote. **Personificando o mal: analisando a representação do demônio em manuais de inquisição dos séculos XIV e XV.** Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em História). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

NOGUEIRA, Carlos Roberto F. **O Diabo no Imaginário Cristão.** Bauru: Edusc, 2000.

SOUZA, André Ricardo de**;** ABUMANSSUR, Edin Sued**;** JÚNIOR, Jorge Leite. Percursos do Diabo e seus papéis nas igrejas neopentecostais. **Horizontes Antropológicos** [Online], Porto Alegre, n. 53, p. 385-410. Disponível em: http://journals.openedition.org/horizontes/3044. Acesso em: 15 novembro 2023.

CAPÍTULO 7

COLONIZACAO DO BRASIL E ENSINO DE HISTORIA UMA ANALISE DE DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS E PORTUGUESES

Data de aceite: 01/04/2024

Luísa Moreira Palis Ventura
http://lattes.cnpq.br/3078631685589621

RESUMO: O presente capítulo é parte da dissertação de mestrado, entitulada "Ensino de História à luz da teoria decolonial: uma análise comparativa do conteúdo sobre a colonização do Brasil em livros didáticos brasileiros e manuais escolares portugueses (2022/2023)", realizada junto a Universidade do Porto, que buscou investigar como o tema da colonização do Brasil aparece nos livros didáticos portugueses e brasileiros atualmente em uso. Partindo de questões atuais, como a xenofobia e o racismo, essa investigação procurou responder como os países que foram metrópole e colônia ensinam sobre esse passado sensível, buscando compreender em que medida a narrativa apresentada nesses instrumentos didáticos é eurocêntrica e reforça estereótipos de inferioridade do país colonizado, ao invés de promover uma educação para a alteridade que estimule o pensamento crítico do aluno. Neste capítulo, contudo, privilegio a análise de documentos normativos que versam sobre a educação em ambos os países, sendo estudado no caso brasileiro a Base Nacional Comum Curricular e no caso português as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Com isso, me baseio em importantes conceitos da teoria decolonial, principalmente os cunhados por Aníbal Quijano e Catherine Walsh para analisar criticamente as escolhas apresentadas nesses documentos, no que tange a função do ensino de história e aos conteúdos referentes à colonização do Brasil. A partir dessa crítica busca-se refletir sobre novas possibilidades de se pensar o ensino de história, não mais cunhado em uma base eurocêntrica, mas referenciado nas epistemologias do próprio Sul Global.
PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história; Teoria decolonial; Currículo; Colonização.

ABSTRACT: This chapter is part of the master's thesis, entitled "History Education in the light of decolonial theory: a comparative analysis of the content on the colonization of Brazil in Brazilian textbooks and Portuguese school manuals (2022/2023)", carried out at the University of Porto, which sought to investigate how the theme of the colonization of Brazil appears in Portuguese and Brazilian textbooks currently in use.

Starting from current issues, such as xenophobia and racism, this investigation tried to answer how countries that were metropolises and colonies teach about this sensitive past, seeking to understand to what extent the narrative presented in these teaching instruments is Eurocentric and reinforces stereotypes of the colonized country's inferiority, instead of promoting an education for otherness that stimulates the student's critical thinking. In this chapter, however, I focus on the analysis of normative documents that deal with education in both countries, studying in the Brazilian case the Base Nacional Comum Curricular and in the Portuguese case the Aprendizagens Essenciais and the Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. These reflexions are based on important concepts of decolonial theory, mainly those developed by Aníbal Quijano and Catherine Walsh to critically analyze the choices presented in these documents, regarding the function of teaching history and content referring to the colonization of Brazil. Based on this criticism, we seek to reflect on new possibilities for thinking about history education, no longer based on a Eurocentric basis, but referenced in the epistemologies of the Global South itself.
KEYWORDS: History education; Decolonial theory; Curriculum; Colonization.

INTRODUÇÃO

O capítulo tem como objetivo principal analisar os documentos normativos em vigor mais relevantes no tangente à educação e, especialmente, ao ensino de história, no Brasil e em Portugal, tendo como recorte temático o conteúdo sobre a colonização do Brasil. Para tal serão examinados os documentos portugueses intitulados Aprendizagens Essenciais (AE) e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e, no caso brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É necessário indicar que as AE e a BNCC são divididas por ano de escolaridade e, considerando que o objetivo é investigar o conteúdo sobre a colonização do Brasil, serão analisadas principalmente as AE de História do 8º ano e a BNCC de História do 7º ano, tendo em vista que são nesses anos que esse conteúdo é ensinado pela última vez de forma obrigatória em ambos os países.

TEORIA DECOLONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA

Antes de partir para análise dos documentos portugueses e brasileiros, se faz necessário indicar o quadro conceitual e teórico que fundamentou essa pesquisa, apontando pressupostos da teoria decolonial que ampararam a análise crítica do conteúdo desses documentos. Para tanto, me baseio em importantes conceitos da teoria decolonial, principalmente os cunhados pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano e pela linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, para analisar de que formas esses documentos propõem o ensino dos conteúdos referentes à colonização do Brasil, se reforçam uma abordagem eurocêntrica ou se estão mais alinhados com um ensino decolonial.

No que tange às contribuições de Aníbal Quijano, um conceito fundamental para compreensão da teoria decolonial e para o debate sobre eurocentrismo é o de "colonialidade do poder", apresentado em seu capítulo originalmente intitulado "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" que compõe o livro "Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales.". Se fundamenta na constatação de que as relações de colonialidade nas esferas política, econômica, social e epistemológica não findaram com os processos de independências e o fim da colonização clássica, denunciando, assim, que as zonas periféricas ainda estão em uma situação colonial, mesmo que não mais subordinadas a uma administração colonial (BALLESTRIN, 2013, p.99-100). Aponta, portanto, para um padrão global de poder que, apesar de nascido com a colonização da América, determina até hoje as assimetrias entre os diferentes povos e nações.

Quijano, então, defende que um elemento basilar desse padrão de poder é a classificação da população mundial segundo uma ideia de raça. Seu argumento se baseia na constatação de que a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América e foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento fundacional das relações de dominação que a conquista exigia. Logo, o conceito de colonialidade do poder está diretamente relacionado a criação de uma ideia de raça como elemento biológico que marcaria a inferioridade dos povos conquistados perante os conquistadores, naturalizando e legitimando a dominação. Desta maneira, os povos dominados foram colocados numa posição natural de inferioridade, assim como seus traços fenotípicos, sua cultura e seus conhecimentos (QUIJANO, 2005, p.108). Portanto, a raça foi utilizada como instrumento de classificação social da população, o que marcaria a América como o primeiro espaço desse padrão de poder que depois se espalharia pelo mundo.

Essa reflexão possibilita um diálogo direto com o campo do ensino de História, na medida em que incentiva o debate sobre as permanências entre passado e presente, provocando questões e propondo reflexões sobre os motivos que levam a sociedade a se estruturar de uma determinada forma. Assim, ao ensinar sobre essa época, é interessante propor a reflexão sobre as características herdadas e ainda presentes na sociedade atual, algo essencial se não quisermos reproduzir a visão colonial. A isso se junta a necessidade de os livros didáticos apresentarem o debate sobre racismo, mostrando que as relações de dominação que se estabeleceram na época estavam também relacionadas a uma visão dos povos racializados como inferiores, o que serviu de justificativa para escravidão, por exemplo. É necessário, portanto, que o ensino de História não silencie essas questões, mas sim traga à tona reflexões sobre essas relações de poder e os preconceitos a elas associados, caso contrário não será possível combater a raiz da discriminação ainda presente na sociedade.

Para além disso, Quijano (2005, p.110) também afirma que a Europa foi bem-sucedida em estabelecer uma hegemonia sobre as formas de controle da subjetividade, da cultura e, principalmente, da produção de conhecimento. A partir dessa afirmação, o teórico

se debruça sobre outra dimensão da colonialidade: a colonialidade do saber, conceito diretamente relacionado à crítica ao eurocentrismo. Como aponta Oliveira e Candau, a colonialidade do saber seria uma forma de repressão das diferentes formas de produção do conhecimento não-europeias, silenciando e negando o legado intelectual e histórico dos povos colonizados, por serem vistos como primitivos e irracionais. A afirmação dessa hegemonia eurocêntrica seria, portanto, uma forma de racismo epistêmico (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.20).

Uma operação mental essencial para o estabelecimento da colonialidade do saber e, consequentemente, do eurocentrismo como padrão de poder mundial, é a instituição de uma nova perspectiva cronológica da história através da criação de uma linha temporal evolutiva na qual os povos colonizados, suas histórias e culturas estariam em estágios anteriores, localizados no passado de uma trajetória única que culminaria na Europa (QUIJANO, 2005, p.111). Com isso, Quijano apontou dois mitos fundamentais do eurocentrismo: a visão da história como uma linha evolutiva que partiria do estado de natureza primitivo e culminaria na civilização europeia e a afirmação de que as diferenças entre a Europa e o resto do mundo seriam naturais/raciais e não resultado de dinâmicas de poder, exploração e dominação.

A partir disso, Quijano (2005, p.112) aponta que o mais notável não é fato dos europeus se afirmarem como superiores ou protagonistas da história, uma vez que o etnocentrismo não é exclusividade europeia, mas o fato de terem conseguido tornar sua perspectiva mundialmente hegemônica, se sobrepondo a todos as outras racionalidades e saberes, inclusive sendo capazes de internalizar essa visão nos próprios grupos dominados. Assim, foram bem-sucedidos no processo de colonização da própria forma de pensar dos povos dominados, de suas perspectivas cognitivas e do seu imaginário subjetivo, fazendo com que eles admirassem a cultura e o conhecimento produzido na Europa, passando a verem a si próprios como inferiores. Com isso, o êxito do eurocentrismo residiria em fazer os sujeitos socialmente oprimidos pela diferença colonial a pensarem epistemologicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p.19).

Essas questões se mostram especialmente relevantes para investigação dos conteúdos indicados nos documentos normativos, uma vez que permitem analisar em que medida eles podem estar reforçando ou combatendo essa narrativa hegemônica. Assim, é possível questionar sobre a presença ou ausência de conteúdos a respeito dos povos na América e na África antes da chegada dos europeus, sobre seus universos epistemológicos e simbólicos, sobre seus conhecimentos, suas tecnologias, sua ciência, assim como sua forma de ver e interpretar o mundo. Podemos, então, analisar se os documentos reforçam ou se opõe ao mito de que não existiria história, ciência e conhecimento para além do místico e do folclórico nos territórios colonizados antes da chegada dos europeus. Também é importante investigar se há indicação de conteúdos que coloquem as populações indígenas e africanas no papel de sujeitos históricos, ressaltando sua atuação e sua resistência.

Para finalizar essa seção, mostra-se relevante apresentar o conceito de interculturalidade cunhado por Catherine Walsh, uma vez que expressa uma dimensão mais prática da teoria decolonial, pensando sua relação com a pedagogia e o ensino. Interculturalidade, para Walsh, não é apenas um termo para se referir ao já conhecido contato entre o Ocidente e outras culturas, nem está relacionada a promoção de uma noção de responsabilidade e preocupação, que prega o respeito e a tolerância com o outro marginalizado. Aponta, pelo contrário, para uma ruptura epistêmica que denuncia o passado ainda presente de dominação, exploração e marginalização de culturas consideradas inferiores, partindo do conhecimento produzido no interior dessas próprias culturas, sem se basear nas epistemologias criadas pelo Norte global (WALSH, 2019, p.14). A esse respeito, Walsh afirma:

> a interculturalidade indica uma política cultural e um pensamento oposicional, não simplesmente baseado no reconhecimento ou na inclusão, mas sim dirigido à transformação das estruturas sócio-históricas. Uma política e um pensamento que tendem à construção de uma proposta alternativa de civilização e sociedade; uma política a partir de e para a confrontação do poder, mas que também proponha outra lógica de incorporação. Uma lógica radicalmente distinta da orientada pelas políticas estatais de diversidade, que não busque a inclusão no Estado-nação, mas que, ao contrário, conceba uma construção alternativa de organização, sociedade, educação e governo, na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva (WALSH, 2019, p.18).

Aqui é importante salientar a distinção feita pela autora entre o que denomina de interculturalidade e de multiculturalismo. Esse segundo conceito, que se baseia em um discurso em prol da diversidade e da tolerância, acaba por amparar os interesses hegemônicos, uma vez que defende apenas um melhor convívio entre diferentes culturas, sem questionar a própria estrutura de poder que determina quais conhecimentos são valorizados e quais devem ser marginalizados. Seria, portanto, uma abordagem confortável para o poder dominante, por não o questionar e, por isso, é o discurso mais facilmente adotado e difundido (WALSH, 2019, pp.20-21).

Walsh adverte, então, para os perigos que essa concepção de multiculturalismo tão difundida representa para educação. A autora afirma que sob esse prisma do multiculturalismo muitos livros didáticos respondem a demanda por uma maior representatividade apenas incorporando informações e imagens sobre os povos marginalizados, como indígenas e negros, que muitas vezes acabam apenas por reforçar estereótipos e auxiliar na justificativa do processo de subordinação colonial, apresentando esses grupos enquanto bárbaros, exóticos, atrasados. Assim, quem defende essa abordagem multiculturalista acredita já estar fazendo seu papel em prol da diversidade e da inclusão ao fornecer um tratamento superficial da história desses povos, muitas vezes dentro do prisma do folclórico e místico, sem valorizar esses povos enquanto reais produtores de conhecimento e ciência (WALSH, 2019, pp.21-22). Assim, a defesa do multiculturalismo pelo discurso hegemônico é uma forma de incorporar certas demandas dos grupos subalternizados, sob um véu de inclusão,

mantendo intactas as estruturas que reproduzem e mantém essas desigualdades e esses grupos enquanto marginalizados. Há, portanto, um silenciamento e uma despolitização acerca das relações de poder, ofuscando o debate sobre a subordinação colonial e suas consequências ainda presentes (WALSH, 2019, pp.23-24).

Esse debate se mostra especialmente relevante para a presente investigação na medida em que possibilita a reflexão crítica sobre a forma como os documentos normativos abordam a diversidade, se através de uma lógica de inclusão do "outro", na qual apresentam uma nação oficial baseada na herança europeia, adicionando apenas alguns conteúdos e curiosidades sobre outros povos ou se concebem a diferença como constitutiva da nação e da sociedade, não marginalizando a história e a cultura de parte da população. Assim, ao analisar os documentos é importante perceber se os conteúdos indicados estão no campo da interculturalidade defendida por Walsh ou do multiculturalismo por ela criticado.

Essa seção buscou apresentar reflexões fundamentais sobre a teoria decolonial, que se mostra relevante na medida em que possibilita pensar o ensino de história a partir de uma nova base epistemológica, em oposição a abordagens mais comuns cunhadas no Norte Global. Assim, respaldada por essa teoria latinoamericana, é possível fazer uma leitura mais crítica e complexa desses documentos normativos, analisando como certas escolhas reforçam uma abordagem que coloca a Europa como centro do mundo e a produção de conhecimento européia como a única legitima, inferiorizando e deslegitimando outras culturas e saberes.

OS DOCUMENTOS NORMATIVOS PORTUGUESES

Uma vez que a base teórica-conceitual já foi apresentada, partiremos agora para a análise dos documentos normativos brasileiros e portugueses. Em Portugal, um importante documento de referência para a organização de todo o ensino obrigatório é o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), publicado pelo Despacho nº 6478/2017. Esse documento tem como objetivo assegurar a coerência do sistema educacional, a despeito das diferentes possibilidades de percursos escolares, orientando decisões a respeito do desenvolvimento curricular no que tange às escolas e aos organismos responsáveis pelas políticas educativas, ao mesmo tempo em que auxilia na definição de estratégias e metodologias da prática letiva. O PA busca, então, assegurar a qualidade da educação no âmbito do currículo, de forma integrada a uma educação para a cidadania, que objetiva formar indivíduos autônomos e cidadãos ativos. Dessa forma, como aponta o próprio documento, a referência a um "perfil" não é uma tentativa uniformizadora de pensar um ideal ou um mínimo aceitável, mas sim propor uma reflexão sobre o que é desejável, dentro de alguma flexibilidade (PORTUGAL, 2017, p.5).

O PA é um documento sucinto, de apenas 30 páginas, que está dividido em quatro partes: Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. A primeira seção coloca em evidência os princípios que justificam e dão sentido as ações educativas, enquanto a segunda apresenta a visão que se pretende que os alunos tenham adquirido ao fim da escolaridade obrigatória. De forma complementar, a terceira seção aponta os valores, entendidos enquanto características éticas que definem quais crenças, comportamentos e ações são desejáveis e, por fim, a última indica as competências a serem desenvolvidas ao longo da escolaridade básica.

Acredito ser relevante destacar o que é apresentado no campo denominado "Visão", uma vez que explicita as capacidades que os jovens devem desenvolver até o fim da escolaridade obrigatória. Pretende-se, assim, que o aluno se torne um cidadão:

> munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação; que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo; capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação; apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social; que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático; que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social (PORTUGAL, 2017, p.15).

A partir do trecho exposto é possível perceber a importância do papel exercido pelo ensino das Humanidades, tendo em vista que a maior parte do que se objetiva que o aluno tenha como capacidade ao final da vida escolar é ensinado principalmente pelas disciplinas que compõe esse campo, no qual a História tem grande destaque. Com isso, é interessante comparar os conteúdos indicados nos documentos normativos sobre o ensino de História com as características que o PA aponta como importantes para a formação de cidadãos ao longo do percurso escolar, observando se os conteúdos indicados estão contribuindo ou não para que essas capacidades sejam desenvolvidas. A esse respeito, o principal documento português que indica o conteúdo mínimo a ser ensinado por cada disciplina é as Aprendizagens Essenciais (AE).

As AE, estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, assumem o papel de uma base curricular mínima, apresentando o conjunto de conhecimentos, os conteúdos disciplinares e as capacidades e habilidades que devem ser desenvolvidas obrigatoriamente por todos os alunos em cada disciplina em cada um dos anos de escolaridade básica. Dessa forma,

as AE se tornaram o documento de referência para a organização, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, contribuindo para alcançar as competências propostas no PA. No que diz respeito a estrutura na qual se apresentam as AE, em cada disciplina é expressa a tríade conhecimentos, capacidades e atitudes, responsáveis por explicitar, respectivamente, os conteúdos que os alunos devem aprender, os processos cognitivos que devem realizar no processo de aprendizagem e a forma de demonstrar o que aprendeu, em um determinado ano de escolaridade.

No caso da disciplina de História são apresentadas competências específicas que remetem para três grandes domínios: a interpretação de fontes, a compreensão histórica e a comunicação de narrativas históricas. O documento é composto por um quadro que no canto esquerdo apresenta grandes temáticas que organizam os conteúdos principais a serem ensinados sob o título de "organizador de temas". Ao lado possui uma coluna intitulada "AE: conhecimentos, capacidades e atitudes" que identifica os conteúdos específicos dentro desses grandes temas que os alunos devem aprender. Em seguida são apontados as "ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos", que exemplificam ações a serem desenvolvidas na disciplina, finalizando no canto direito com os "Descritores do Perfil dos Alunos" que apresentam quais áreas de competências apresentadas no PA estariam sendo estimuladas com essas ações.

Antes de apresentar e analisar os conteúdos estabelecidos pelas Aprendizagens Essenciais, acredito ser importante explicar como é organizado o ensino de História nos três ciclos, para compreendermos de que forma esse conteúdo está dividido e estruturado nos diferentes anos de escolaridade. A disciplina de História é ensinada em todos os três ciclos do Ensino Básico, mas se apresenta de formas diferentes em cada um deles. No 1º ciclo a História compõe, junto com outras disciplinas como a Geografia e as Ciências Naturais, uma disciplina denominada Estudo do Meio, que busca ensinar sobre as interrelações entre Natureza e Sociedade. Já no 2º ciclo, a História é ensinada juntamente com Geografia na disciplina História e Geografia de Portugal. Assim, é apenas no 3º ciclo que a História vai aparecer enquanto uma disciplina autônoma.

No que tange aos conteúdos sobre a as Grandes Navegações e a colonização do Brasil, estes aparecem pela primeira vez de forma superficial nas AE do 2º ciclo. Podemos observar nas Aprendizagens Essenciais do 5º ano:

> Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, nomeadamente as de Vasco da Gama, de Pedro Álvares Cabral e de Fernão de Magalhães; Sublinhar a importância dos movimentos migratórios no contexto da expansão portuguesa, ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação étnica, a troca de ideias e de produtos, a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos; identificar/aplicar os conceitos: expansão marítima, rota, colonização, escravo, etnia e migração (PORTUGAL, 2018a, pp. 10-11).

A partir dessa passagem podemos perceber um viés nacionalista, que mantém uma narrativa colonialista, ao apontar para o reconhecimento apenas dos contributos das viagens que culminaram na colonização, valorizando os pontos positivos dessa empreitada que acabou por matar, torturar e escravizar populações indígenas e africanas. Assim, não propõe conteúdos que estimulem o pensamento crítico e democrático, ao focar nas partes positivas que as viagens proporcionaram apenas para portugueses ao custo de muito sofrimento para outros povos. Apesar disso, podemos também reconhecer que no trecho acima há uma preocupação em levar os alunos a refletirem sobre temas mais sensíveis, como a escravidão e o tráfico negreiro. Contudo, a própria forma que está escrita "submissão violenta" também é passível de crítica, uma vez que submissão remete a uma ideia de obediência e subalternidade, reproduzindo a narrativa eurocêntrica que vê apenas europeus como sujeitos históricos.

A colonização também aparece no conteúdo que deve ser ensinado no 6º ano:

> Evidenciar a importância do Brasil para a economia portuguesa neste período, nomeadamente enquanto centro de exploração de ouro e de outros recursos naturais e receptáculo de produtos manufaturados portugueses e europeus; relacionar os movimentos migratórios livres e forçados (comércio de escravos) com a cultura do açúcar e com a exploração mineira (PORTUGAL, 2018b, p. 5).

Em relação a essas aprendizagens, é possível perceber que o Brasil só é pensado a partir dos interesses econômicos portugueses, sem apontar a necessidade de se estudar as condições dessa exploração e não há qualquer referência aos povos originários que viviam nessa terra, sendo o país apresentado apenas como um território a serviço dos interesses portugueses.

Finalmente, é apenas no 3º ciclo que a História se apresenta como disciplina autônoma, sendo também o último momento da escolaridade básica em que é ensinada enquanto disciplina obrigatória. Nesse ciclo os temas são muito semelhantes aos do ciclo anterior, mas são ensinados a partir de uma visão alargada, mais complexa e global do que anteriormente, aprofundando o conteúdo e as fontes analisadas. A respeito do 3º ciclo irei destacar e analisar apenas as Aprendizagens Essenciais referentes ao 8º ano, tendo em vista que é o único ano deste ciclo em que se ensina sobre a Expansão Marítima e a colonização do Brasil. O currículo do 8º ano pretende dar conta de conteúdos que vão desde a expansão europeia no século XV até o desenvolvimento da civilização industrial no século XIX. Como podemos perceber, a divisão de conteúdos indica que sejam ensinados cinco séculos de história em apenas um ano, provocando escolhas que limitam ou apagam o ensino de determinados conteúdos em privilégio de outros, impossibilitando que alguns temas sejam debatidos e apresentados de forma mais aprofundada. Assim, muitos conteúdos precisam ser ensinados de forma mais superficial por conta do tempo, desestimulando uma maior reflexão crítica dos alunos, essencial para a formação de cidadãos conscientes e ativos.

Apesar do conteúdo do 8º se estender até a sociedade industrial do século XIX, aqui será dada atenção apenas ao primeiro grande tema organizador trabalhado nesse ano letivo, denominado "Expansão e as mudanças nos séculos XV e XVI". Dentro desse tema, o documento das Aprendizagens Essenciais destaca os principais conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno deve ser capaz de desenvolver ao aprender sobre esse conteúdo, sendo eles:

> Referir as principais condições e motivações da expansão portuguesa; Demonstrar a importância que o poder régio e os diversos grupos sociais tiveram no arranque da expansão portuguesa; Reconhecer rumos e etapas principais da expansão henriquina; Relacionar a política expansionista de D. João II e a assinatura do Tratado de Tordesilhas com a estratégia ibérica de partilha de espaços coloniais; Identificar as principais características da conquista e da ocupação espanholas na América Central e do Sul; ***Caracterizar sumariamente as principais civilizações de África, América e Ásia à chegada dos europeus; Distinguir formas de ocupação e de exploração económicas implementadas por Portugal em África, Índia e Brasil, considerando as especificidades de cada uma dessas regiões; Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da expansão; Identificar as rotas intercontinentais, destacando os principais centros distribuidores de produtos ultramarinos; Compreender que as novas rotas de comércio intercontinental constituíram a base do poder global naval português, promovendo a circulação de pessoas e produtos e influenciando os hábitos culturais***; Identificar/aplicar os conceitos: navegação astronómica; colonização; capitão-donatário; império colonial; ***mare clausum***; monopólio comercial; feitoria; ***tráfico de escravos; aculturação/ encontro de culturas;*** missionação; globalização (PORTUGAL, 2018c, pp. 6-7, grifo meu).

Pelos principais assuntos destacados neste documento é possível perceber que se mantem uma visão eurocêntrica e pouco crítica da colonização, o que se mostra ainda mais problemático ao reconhecermos que esta é a última vez que o tema será ensinado de forma obrigatória aos alunos portugueses. Pode-se destacar as capacidades grifadas como uma evidência dessa abordagem, uma vez que os territórios invadidos aparecem como relevantes apenas a partir do contato com os portugueses, não havendo menção aos séculos de história do continente africano antes da colonização. Além disso, o principal conteúdo relacionado a colonização diz respeito às trocas comerciais, pensadas principalmente através de uma lógica de interesses econômicos, sem apontar para críticas e reflexões em relação a forma como esse comércio era feito.

Também pode ser problematizado o uso do termo "aculturação" ou "encontro de culturas" para denominar parte do processo de colonização, o que remete a narrativa lusotropicalista que enxergava a colonização como um grande encontro de culturas e defendia a capacidade inata do povo português para interculturalidade. É passível de crítica a escolha pelo uso desses termos quando essa relação na verdade se deu a partir do uso da força, com uma cultura afirmando ter a missão de civilizar as outras, tendo sido um processo marcado pela submissão, genocídio, tortura e escravização de povos. Assim, podemos concordar com

Solé, ao afirmar que, em relação ao conteúdo de história ensinado no 3º ciclo, "continua a dominar a história nacional inserida numa história europeia e pontualmente mundial, que se circunscreve a uma perspectiva eurocêntrica e nacionalista" (SOLÉ, 2021, p.38).

Com isso, dificulta-se até mesmo que alguns objetivos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória sejam alcançados, como rejeitar formas de discriminação e valorizar a diversidade cultural, pois a falta de conhecimento respaldado em uma reflexão crítica sobre as relações de poder e de dominância sobre outros povos e culturas é um dos elementos que estimula justamente atitudes preconceituosas, discriminatórias e intolerantes. A forma como esses conteúdos são apresentados, portanto, acaba não colaborando para o cumprimento da própria função da História apresentada das AE, que seria a aquisição por parte do aluno de uma consciência histórica que lhe possibilite ter uma posição crítica e participativa na sociedade.

A BNCC ENQUANTO DOCUMENTO NORMATIVO BRASILEIRO

Já no caso brasileiro, o principal documento de caráter normativo que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas da Educação Básica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Através desse documento pretende-se reduzir as desigualdades de aprendizado, tendo como objetivo principal ser balizador da qualidade da educação no país, através do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os estudantes brasileiros têm direito, independentemente de sua classe social, raça, gênero ou local de origem. Com isso, promove também a superação da fragmentação das políticas educacionais, buscando garantir uma maior igualdade e qualidade ao ensino brasileiro. A BNCC, portanto, pode ser comparada às já apresentadas Aprendizagens Essenciais portuguesas, uma vez que ambas desempenham um papel orientador da educação e dos currículos, por definirem as competências e habilidades que os alunos devem adquirir em cada disciplina em todos os anos da educação escolar.

A BNCC tem o papel, portanto, de nortear a formulação dos currículos dos sistemas de ensino em todo o país, sem anular a autonomia dos professores de escolher a metodologia e a forma como irá abordar esses conteúdos ou promover o desenvolvimento dessas habilidades e competências. Desse modo, a base tem como foco especificar o que se espera que o aluno aprenda, não como o professor deve ensinar. Contudo, sabemos que o principal instrumento de apoio ao ensino utilizado por alunos e professores é o livro didático e não seguir a BNCC é critério eliminatório para os livros inscritos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), responsável pela avaliação e distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma gratuita às escolas públicas de Educação Básica. Com isso, é possível constatar uma padronização no principal instrumento de ensino-aprendizagem. Se por um lado isso não anula a autonomia

dos professores, por outro é evidente que a limita, devido à ausência da possibilidade de escolher entre livros que apresentem conteúdos, metodologias, abordagens e até mesmo cronologias diferentes daquelas indicadas na BNCC.

Uma vez que já compreendemos o que é a BNCC, cabe apresentar como o documento está organizado e refletir sobre como a disciplina de História aparece na atual versão da Base. Sobre a estrutura do documento, a última versão publicada em 2018 é composta por 600 páginas, sendo dividido em cinco grandes partes: Introdução, Estrutura da BNCC, Etapa da Educação Infantil, Etapa do Ensino Fundamental e Etapa do Ensino Médio.

Dentro desse documento nos interessa principalmente a etapa do Ensino Fundamental, especificamente no que tange a disciplina de História. A parte do ensino de História nessa etapa se inicia com um texto introdutório que defende a importância do estudo dessa disciplina, apresentando os principais objetivos que se busca alcançar com o seu ensino. Aqui, o documento destaca que "um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento" (BRASIL, 2018, p.400). Depois dessa introdução, define e explica os processos que marcam o estudo da História, sendo eles: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Logo após, lista competências específicas de História para o Ensino Fundamental. Em seguida, então, o Ensino Fundamental é dividido em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ano 9º ano). Ambas as partes começam com um texto que resume os objetivos de ensino daquela etapa, seguido por um quadro, que em seu canto direito indica as unidades temáticas, ou seja, os temas principais que devem ser ensinados, no centro apresenta os objetos do conhecimento, que são os conteúdos, conceitos e processos que devem ser estudados relacionados a esse tema e no canto esquerdo aponta as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos durante o estudo daqueles conteúdos. Essa estrutura, até mesmo visualmente, se assemelha muito às Aprendizagens Essenciais portuguesas, pois em ambas no início do quadro apresenta-se o tema geral e os conteúdos específicos que devem ser estudados e depois indica-se as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver através desse estudo.

Aqui iremos destacar como aparece o conteúdo de História do 7º ano, tendo em vista que é nesse ano que o conteúdo sobre a colonização do Brasil é ensinado pela última vez de forma obrigatória. A principal época estudada nesse ano é a Idade Moderna, destacando movimentos como o Humanismo e o Renascimento, assim como as conexões entre Europa, América e África a partir da expansão marítima e da conquista da América.

Dentre os objetos de conhecimentos listados para o 7º ano, aqueles que correspondem ao ensino sobre a colonização do Brasil podem ser divididos em três abordagens principais. A primeira diz respeito ao ensino sobre o contexto histórico dos povos africanos e ameríndios independente da relação com os europeus, indicando que o aluno deve aprender sobre os "saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial", "as lógicas internas das sociedades africanas" e "as formas de organização das sociedades

ameríndias". Dessa forma, dá-se continuidade ao que já foi ensinado no 6º ano sobre esses povos na Antiguidade, valorizando sua história e cultura antes da chegada dos europeus e não apenas no momento do contato, como foi possível observar no caso do ensino português.

Outro conjunto de assuntos a serem ensinados apresenta uma abordagem mais tradicional e consolidada, que indica de forma mais objetiva alguns temais clássicos ao se estudar esse período, sendo eles: "as descobertas científicas e a expansão marítima", "as lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental" e "a escravidão moderna e o tráfico de escravizados". Aqui cabe destacar que as habilidades a serem desenvolvidas durante o estudo deste último tópico não fazem nenhuma referência as estratégias de resistência de africanos escravizados, apenas apontam para a capacidade de "discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval e "analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados".

O último grupo de conteúdo está mais relacionado a história indígena e é fruto de um debate mais recente que aponta para a necessidade de refletir sobre as dinâmicas de poder durante o período colonial, apresentando os povos indígenas enquanto sujeitos históricos e não apenas como vítimas passivas da dominação europeia. Assim, deve-se estudar "resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa" e "a conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação", sendo que sobre esse último ponto são apontadas duas habilidades importantes que merecem ser destacadas: "descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências" e "analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência".

Apesar desse último grupo de conteúdo representar um claro avanço na forma como os povos originários são abordados nos documentos curriculares brasileiros, é importante questionar por que não há a mesma preocupação ao indicar o conteúdo a ser ensinado sobre a população africana e afro-brasileira. Não faltam exemplos na historiografia de resistência da população escravizada, havendo muitos trabalhos que apontam para o protagonismo, as agências e as lutas desse grupo social, que tradicionalmente foi marginalizado e tratado como vítimas passivas e não enquanto sujeitos históricos ativos.

A partir do exposto, fica evidente que a atual versão da BNCC privilegiou uma abordagem cronológica da História, apresentando acontecimentos relevantes principalmente para História Ocidental, seguindo a divisão quadripartida, inventada pelos europeus há quase dois séculos, que divide o ensino entre Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Todavia, nem todas as versões da BNCC se apresentaram dessa forma, sendo importante ressaltar que a BNCC atual é, na verdade, a terceira versão da base, tendo existido duas anteriores que possuíam propostas diferentes e abordagens

menos eurocêntricas, mas que não foram bem aceitas. Assim, a elaboração de uma Base Nacional Comum, que poderia representar uma oportunidade de questionamento do currículo tradicional e de proposição de novas possibilidades no ensino de História, dando protagonismo para sujeitos e grupos tradicionalmente colocados à margem, na verdade acabou por reproduzir o currículo já consolidado nos materiais didáticos anteriores a BNCC.

Apesar das críticas, não podemos deixar de destacar e valorizar o aumento do espaço no currículo dedicado ao ensino das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, devido principalmente à pressão de movimentos sociais que culminou na promulgação das Leis n.º 10.639/ 2003 e n.º 11.645/ 2008. A primeira, aprovada em 2003, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e a segunda, de 2008, altera a anterior incluindo também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. Entretanto, é preciso estar atento para que esse conteúdo não seja abordado a partir de uma perspectiva multiculturalista, apenas incluindo algumas curiosidades sobre essa temática, conferindo um lugar de "apêndice" para a história desses povos, reforçando uma imagem estereotipada ou folclórica, ao invés de apresentar as agências e lógicas próprias de organização desses grupos, apresentando-os enquanto protagonistas históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto é possível afirmar que os documentos portugueses apresentam uma certa ambiguidade, uma vez que os objetivos apresentados no PA apontam para um ensino que tenha como papel estimular os alunos a desenvolverem o pensamento crítico e autônomo, respeitarem a diversidade cultural, rejeitarem formas de discriminação e se tornarem cidadãos críticos e ativos. Contudo, ao analisarmos os conteúdos apresentados nas AE a respeito da colonização do Brasil, foi possível observar que eles não contribuem para que esses objetivos sejam alcançados, apresentando uma abordagem mais eurocêntrica, que minimiza as violências perpetradas pelos europeus e não reflete sobre as consequências da dominação europeia para os povos colonizados, nem apresenta essas populações enquanto sujeitos históricos, valorizando suas lógicas próprias, seus conhecimentos, histórias, culturas e resistências.

Já o documento brasileiro apresenta maior afinidade com enfoques historiográficos mais recentes, que procuram romper com essa abordagem eurocêntrica tradicional e valorizam cada vez mais aspectos da história das populações negras e indígenas no Brasil, apontando para a necessidade do ensino sobre os povos na América e na África antes da chegada dos europeus. Entretanto, muitos desses conteúdos estão sendo pensados a partir do viés do multiculturalismo, apenas acrescentando mais conteúdos e curiosidades sobre os grupos marginalizados, ao invés de aprofundar a reflexão sobre seus universos epistemológicos e simbólicos, sobre seus conhecimentos, suas tecnologias, sua ciência, assim como sua forma de ver e interpretar o mundo. Assim, é necessário que haja

transformações e melhorias no ensino de História em ambos os países para que se adote um ensino efetivamente decolonial, seguindo uma perspectiva intercultural que desafie a lógica perpetrada pela colonialidade do saber.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt. Acesso em: 02/09/2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, p. 15-24, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/. Acesso em: 02/09/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt. Acesso em: 02/09/2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa, 2017.

________. Ministério da Educação. **Aprendizagens Essenciais 5º ano - História e Geografia de Portugal.** Lisboa, 2018a.

________. Ministério da Educação. **Aprendizagens Essenciais 6º ano - História e Geografia de Portugal.** Lisboa, 2018b.

________. Ministério da Educação. **Aprendizagens Essenciais 8º ano - História**. Lisboa, 2018c.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais:** perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.107-130.

SOLÉ, Glória. Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. **El Futuro del Pasado**, Salamarca, v.12, p. 21-59, 2021. Disponível em: https://revistas.usal.es/index.php/1989-9289/article/view/fdp2021122159. Acesso em: 02/09/2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v.5, n.1, p. 6-39, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002. Acesso em: 02/09/2023.

CAPÍTULO 8

ARTE, POLÍTCA E IDENTIDADE NO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO E AUTOAFIRMAÇÃO EM PAÍSES AFRICANOS

Data de submissão: 08/03/2024 *Data de aceite: 01/04/2024*

Ana Maria Rufino Gillies
Universidade Estadual do Paraná/ UNESPAR, Campus 2 Curitiba, Faculdade de Artes do Paraná/FAP
https://lattes.cnpq.br/3844117013723738

RESUMO: Este texto compartilha estudos realizados a partir de um curso de *Modern and Contemporary African Art* ofertado pelo Imperial College of London no segundo semestre de 2023 e aborda ações que fizeram parte de um processo histórico em que, por meio da produção cultural, buscou-se impactar positivamente as imagens e representações da África e dos africanos em reação ao racismo e às opressões sofridas pelo povo negro durante e depois da colonização européia. Assim, nas primeiras décadas do século XX, durante o longo processo de descolonização de países africanos, emerge a figura marcante de Leopold Sedar Senghor como um dos intelectuais que, em 1930, lançaram o movimento *Négritude* para combater o imperialismo francês, afirmar orgulho na identidade e na herança cultural africana e como um modo de descolonizar a mente, logo, todas as práticas da vida cotidiana impactadas por uma cultura que se pretendeu hegemônica. Se uma historiografia centrada em homens tendeu a creditar, além de Senghor, Léon Gontran Damas e Aimé Césaire como fundadores do movimento, uma historiografia mais atualizada reconhece a importância e a influência exercida por mulheres artistas e inteletuais, bem como pelo movimento *Harlem Renaissance* (EUA, 1920s). Um crescente movimento de resistência e luta vem, desde então, se fortalecendo, com a contribuição do pensamento crítico de extensa gama de intelectuais afrodiaspóricos e, mais recentemente, com a criação dos *Black History Months* (USA, 1970s; UK, 1980s). A concepção de afirmação identitária africana (e afro-descendente) por meio das artes se expande pela Europa e países africanos, como um dos modos de luta por auto-afirmação, recebendo divulgação mundial eventos como *1-54* (*One continent – 54 countries).* Trata-se de um processo complexo e de longa duração, envolvendo subjetividades e especificidades locais, que requer, para melhor apreensão, estudos aprofundados, pois as motivações que o suscitaram – o racismo contra negros e negras – perduram, com violência, até os dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: racismo; identidade; descolonização, história e artes visuais.

ART, POLITICS AND IDENTITY IN THE PROCESS OF DECOLONIZATION AND SELF-ASSERTION IN AFRICAN COUNTRIES

ABSTRACT: This text shares studies carried out in a Modern and Contemporary African Art course offered by the Imperial College of London in the second semester of 2023 and addresses actions that were part of a historical process in which, through cultural production, the Idea was to positively impact the images and representations of Africa and Africans as a reaction to racism and oppression suffered by Black people during and after the European colonization. Thus, in the first decades of the 20th century, during the long process of decolonization of African countries, the striking figure of Leopold Sedar Senghor emerges as one of the intelectuals who, in 1930, launched the *Négritude* movement to combat French imperialism, assert pride in the African identity and cultural heritage and as a way of decolonizing the mind, therefore, all the practices of every day life impacted by a culture that claimed to be hegemonic. If a historiography centered on men tended to credit, in addition to Senghor, Léon Gontras Damas and Aimé Césaire as founders of the movement, a more updated historiography recognizes the importance and influence exerted by women artists and intelectuals, as well by the Harlem Renaissance movement (USA, 1920s). A growing movement of resistance and struggle has since strenghtened, with the contribution of critical thinking of a wide range of afro-diasporic intellectuals and, more recently, the creation of Black History Months (USA, 1970s; UK, 1980s). The concept of affirming African (and afro-descendant) identity through the arts expands accross Europe and the African continent, as one of the ways of fighting for self-affirmation, receiving worldwide publicity in events such as 1-54 (One continent – 54 countries). It is a long and complex process, involving subjectivities and local specificities, which requires, for a better understanding, in-depth studies, as the motivations that give rise to it – racism agains Black men and women – persist, with violence, until the current days.
KEYWORDS: racism, identity, decolonization, history, visual arts.

APRESENTAÇÃO

As questões aqui apresentadas referem-se a um conjunto de acontecimentos - no campo das artes e da política, ocorridos na França, nos Estados Unidos, no Senegal, na Nigéria e que se espalhou pelo continente africano a partir das primeiras décadas do século XX. Contudo, emergem, de tempos em tempos, para informar às gerações atuais que as muitas formas de luta contra o preconceito, a estigmatização, o racismo e a exclusão do povo negro nos mais variados âmbitos de atuação e de existência humana, é um processo contínuo, perseverante, marcado por resistências, insurgências, re-existências, individuais e coletivas, cotidianas e/ou por meio de movimentos políticos e culturais, tais como os tratados aqui.

Durante esse processo estará sempre presente o sentimento de pan-africanismo, uma ideologia que surgiu do sentimento de solidariedade e consciência de uma origem comum entre os negros do Caribe e dos Estados Unidos. Ambos estavam envolvidos numa luta semelhante contra a violenta segregação racial. Essa solidariedade, que marcou os contextos aqui citados a partir da segunda metade do século XIX, propôs a união de todos os povos da África como forma de potencializar a voz do continente no contexto internacional.

Com o objetivo de descolonizar países e instituições e decolonizar a cultura, particularmente nos lugares ocupados pelos franceses, onde o processo de colonização promovia a assimilação da cultura francesa pelo ensino da língua francesa, e pela ideologia de civilização superior francesa, líderes africanos e afro-caribenhos procuraram promover o orgulho na identidade negra e na herança africana. Tratava-se de indicar caminhos para a auto-afirmação e auto-gestão política e cultural.

No Senegal, entendendo *Négritude* como uma síntese da cultura africana, Senghor defendia que governos de países africanos deveriam considerar arte como gesto político; desse modo, naquele país, a ideologia da *négritude* tornou-se uma estética nacional. Entre as ações de Senghor está a criação, em 1966, do *Premier Festival Mondial Arts Négres,* que atraiu para Dakar artistas de diversas linguagens vindos de toda parte – a diáspora, por meio do qual ele procurou afirmar o lugar do Senegal na cultura de vanguarda e advogar uma renascença pan-africana

O Glossário disponibilizado àqueles que cursaram *The History of Modern African Art*, já citado anteriormente, ministrado pela historiadora da arte e curadora Ms.Alinta Sara, identifica as raízes do Pan-Africanismo em período anterior aos séculos XIX-XX e o define como

> Uma filosofia sócio-política que procura reconhecer a etnicidade e as tradições culturais e históricas compartilhadas pelo habitantes originais da África e sua diáspora com o principal objetivo de unificação política e social. As ideias do Pan-Africanismo originaram no século XVIII e podem ser vistas como produto do comércio internacional de escravos ao invés de uma posição que surgiu na África em si. Edward Wilmot Blyden (1832-1912) e W.E. Du Bois (1868-1963) foram ambos chamados de pais do Pan-Africanismo. Contudo, foi Marcus Garvey (1887-1940), que teve o papel mais proeminente na promoção e disseminação de uma filosofia Pan-Africana e um movimento de Retorno-à-África, incorporado à sua empresa de navegação *Black Star*. (SARA, *Glossary*, 2022, s.p.)[1]

1. **Pan-Africanism -** *A socio-political philosophy that strives to recognise the shared ethnicity, cultural and historical traditions of indigenous inhabitants of Africa and its Diaspora with the ultimate aim of social and political unification. Pan Africanist ideas originated in 18th century and can be seen as a product of the international slave trade rather than as a position that arose within Africa itself. Edward Wilmot Blyden (1832-1912) and W.E.B Du Bois (1868-1963) have both been called the father of PanAfricanism. It was Marcus Garvey (1887-1940), however, who played the most prominent role in advancing and disseminating a Pan-African philosophy and Back-to-Africa movement, embodied in his Black Star Line shipping company.*

O mesmo Glossário, explica que *Négritude* – um modo de positivar a expressão negativada *négre,* foi um movimento político e cultural fundado na década de 1930 por um grupo que incluía o poeta da Martinica, Aimé Cèsaire (1913-2008), o poeta da Guiana Francesa Léon Gontran Damas (1912-78) e aquele que viria a ser o futuro Presidente do Senegal, Leopold Sédar Senghor (1906-2001). *Négritude,* que afirmava a consciência do valor da negritude, cultura e identidade africanas, teria sido influenciada pelo Surrealismo, em Paris, e pelo Renascimento do Harlém, em Nova York. O movimento celebrava uma identidade, cultura e expressão africana redescoberta, em desafio ao racismo inerente ao colonialismo e estava ancorado na crença de uma herança compartilhada por membros da diáspora africana como a melhor ferramenta para combater a herança cultural colonial.

A concepção de *Négritude* expandiu-se por toda a África negra – envolvendo líderes e adquirindo produções próprias em seus muitos países -, e as Américas, inclusive o Brasil. Em nosso país, são referências importantes o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unido e seus desdobramentos, por várias regiões, ao longo das décadas. Na cidade de São Paulo, por exemplo, na década de 1970, num processo de continuidade e amadurecimento de uma consciência negra, africana e afro-descendente, foi intensa a promoção do estreitamento de relações culturais e comerciais com Ghana, Nigéria e Senegal, países que enviaram à capital paulista missões diplomáticas, compostas por ministros e altos escalões dos governos desses países, lideradas, inclusive, pelo irmão do Presidente Senghor. Essas aproximações foram fruto das relações estabelecidas, entre outros, pelo Deputado Federal Adalberto Camargo, fundador e presidente da Câmara de Comércio Afro-Brasileira (onde trabalhei na função de Secretária Executiva enquanto cursava a Faculdade de Direito), e sua equipe, composta de vários intelectuais, também negros, interessados em promover laços mais estreitos com o continente africano.

Nos Estados Unidos, o *Harlem Renaissance,* por exemplo, emergiu após a Primeira Guerra Mundial, mais particularmente na região afro-americana do Harlem, em Nova York, difundiu-se para a África, onde se desenvolviam as ideias do Pan-africanismo, dos movimentos *Négritude*, no Senegal, e *Natural Synthesis*, na Nigéria. Mas outras iniciativas expandiam-se por todo o continente africano, pelo Caribe e Américas, inclusive no Brasil, onde, nas primeiras décadas do século XX, são formados o Teatro Experimental do Negro-TEM, por Abdias do Nascimento, e o Movimento Negro Unido-MNU.

É interessante observar como vários desses movimentos ocorrem simultaneamente, na primeira metade do século XX, em diferentes continentes, tendo como foco positivar a identidade e a herança histórica e cultural africana, evidenciando como a intelectualidade negra, na diáspora, se colocava politicamente, por meio das artes visuais, da literatura, da música e do teatro. Aqueles envolvidos com o *Harlem Renaissance,* por exemplo, decidiram assumir o controle sobre as representações de seu próprio povo, em vez de aceitar as representações estereotipadas produzidas pelos brancos. Eles afirmavam o orgulho na vida e na identidade negra e se rebelavam contra a desigualdade e a discriminação,

mantidas por décadas após a abolição da escravidão nos Estados Unidos. Acrescente-se a isso o sentimento de revolta, em face do descaso e da continuidade do racismo, sentido por mais de 200.000 afro-americanos ao retornar ao seu país após lutarem na Primeira Guerra Mundial.

Antes de darmos continuidade às discussões relativas às artes como meio de afirmação e promoção da identidade africana e afrodescendente, considero importante destacar algumas questões históricas relativas à condição e protagonismo do povo negro na diáspora. Embora se atribua a Senghor, Damas e Césaire a formalização do conceito de *Negritude*, Carlos Moore, no Prefácio da obra *Discurso sobre a Negritude* (2010, p. 7), chama a atenção para a percepção de Césaire de que " "Foi no Haiti onde, pela primeira vez, a *Negritude* se pôs em pé". Evento ímpar na História, a Revolução do Haiti (1791-1804) [...]representava, para Césaire, um momento definidor" que sentou as próprias bases da *Negritude.* Moore, cientista social cubano radicado no Brasil e autor de inúmeras obras sobre o racismo, apresenta no Prefácio acima citado o percurso teórico dos conceitos de *Negritude* e de *Panafricanismo*, remetendo-os às contribuições de intelectuais incomodados com a hierarquização e com os discursos inferiorizantes do povo negro. São intelectuais cujos escritos datam desde o século XIX: José Firmin, antropólogo haitiano, que publicou em Paris, em 1885, *De l'égalité des races hummanies;* Alexander Crummel, dos Estados Unidos e Edward Wilmot Blyden, como os verdadeiros precursores do *Panafricanismo*, sendo de Blyden o slogan *A África para os africanos*; Marcus Garvey, com sua abordagem política transnacional e econômica radical de um *Panafricanismo* militante anticolonialista e anti-imperialista com o propósito de constituir um Estados Unidos da África, "estado capaz de defender os direitos de todos os povos africanos e dos negros do mundo e coexistir em pé de igualdade com todas as nações" (MOORE, 2010, p. 11-12). Ainda conforme esse mesmo autor, paralelamente ao cenário acima citado, "uma ampla convulsão "negrista" vinha à luz na Europa e nos Estados Unidos", onde, entre 1920 e 1930, se desenvolve o movimento *Harlem Renaissance* que floresceu sob o impulso de vários intelectuais, entre os quais W.E.B. DuBois, cujas iniciativas são historicamente relevantes na luta antirracista.

Se *Negritude e Panafricanismo,* de fato, pontuaram os discursos de auto-afirmação do povo negro no continente africano e na diáspora, quando Estados africanos foram conquistando suas independências, cada um deles sentiu o desejo e o desafio de promover o fortalecimento de suas identidades originais e culturas nacionais, com um reconhecimento da modernização, por meio da literatura e das artes visuais. Na Nigéria, o movimento *Natural Synthesis*, criado pelo artista e teórico Uche Okeke, após a independência do país na década de 1960, tinha como objetivo ser um manifesto artístico para uma nação renascida. Para Okeke, qualquer r*evival* de arte africana representaria regredir. Reconhecendo uma ruptura com o passado, ele visualizava uma arte nigeriana que celebrasse a heterogeneidade de suas tradições culturais enquanto, simultaneamente, confrontasse o cenário filosófico e artístico então presente e com o qual convivia à época.

Assim, observa-se que ambos os países estavam determinados a promover uma arte e cultura próprias, representando, por assim dizer, dois modernismos, históricos, mas ainda muito ativos. No Senegal, o faziam a partir da tradição, por meio de uma política estética nacional, com iniciativas institucionais, burocratizadas, patrocinadas pelo Estado sob a liderança de Senghor, considerado um burguês (ele originava de classe social elevada, apontada como aristocrática) francófilo; na Nigéria, Uche Okeke defendia o reconhecimento de todas as culturas presentes no país, e as iniciativas de produção de uma arte que as representasse partindo de artistas, individualmente, e não de instituições, mas por experimentações desenvolvidas na *Zaria School, Mbari Workshop*, com elementos da cultura Yoruba, Uli, Ife, Obu etc. Eles se perguntavam como unificar um país que fora artificialmente criado pela colonização – a Nigéria estava muito dividida pela instabilidade política britânica e enfrentava tensões étnicas.

Essa onda de incentivo a um modernismo africano que promovesse o continente, sua cultura e suas artes espalhou-se, adquirindo cores próprias.

No Sudão, Ibrahim al Salahi foi considerado o pai do modernismo sudanês. A artista Kamala Ibrahim Ishag, igualmente importante, líder do *Crystalist Group* (*al-jam'a al-Krystallyya)*, queria ir além da estética islâmica predominante na Escola de Karthoum, que ainda dominava a cena artística entre nas décadas de 1970 e 1980. A arte sudanesa é multifacetada e complexa, mas sua história estava profundamente envolvida pelo sistema educacional colonial britânico e pelo desenvolvimento de uma educação superior naquele país. Al Salahi, por exemplo, nascido no Sudão em 1930 e oriundo de uma família muçulmana, estudou pintura e caligrafia na *Slade School of Fine Arts* da *University College London*. Lá, onde freqüentava assiduamente o *British Museum*, ele teria sido ocidentalizado, mas sentia que sua pintura, resultante dessa formação, não o representava. Assim, viajou muito até retornar ao Sudão, onde passou a repensar sua identidade, seu país e cultura. A partir de então, seus trabalhos, fruto de imersões espirituais e meditação, passaram a representar suas raízes, seu meio-ambiente, o humano e o espiritual e mesmo a identidade sudanesa dupla – árabe e africana. Em suas pinturas, pode-se observar, entre outros elementos, pássaros, com a ideia de que se referem ao povo sudanês, livre, e outros elementos da natureza, como a árvore *haraz*, uma acácia nativa que cresce no vale do rio Nilo. Mas ele também produziu obras ligando caligrafia e ritmo, formando uma composição visual.

Desejando ir além da Escola de Karthoum, Kamala Ibrahim Ishag também freqüentou instituições britânicas, nada menos que o *Royal College of Fine Arts*, em Londres. Porém, juntamente com Hassam Abdallah, Hashim Ibrahim, Muhammad Hamid Shaddad e Nayla Al Tayib, em 1971, fundou o *Crystalist Group* e, em 1976, o grupo lançou *The Crystalist Manifesto*, de acordo com o qual o universo é como um cubo de cristal, transparente e mutante de acordo com a posição de quem o vê; o universo é, ao mesmo tempo, finito e infinito, as coisas possuem naturezas duplas, mas não contraditórias, porque a verdade também possui dupla natureza. Quando se referem à dualidade da verdade, não queriam

dizer multiplicidade, mas algo contido dentro de uma quantidade teleológica, prazer. Há uma complexa teorização, cuja perspectiva básica do pensamento do grupo *Crystalist*, para um modernismo liberal, é rejeitar a qualidade essencial das coisas porque, para o grupo, qualquer essência não é nada mais do que a semelhança de uma outra essência. Um outro aspecto importante da atuação da artista é seu papel pioneiro enquanto mulher artista que passa a atuar e a propor um olhar crítico para o cenário artístico sudanês da época, dominado por homens. Em suas obras, é acentuada a presença feminina.

Do Mali, dois destacados fotógrafos são Seidu Keïta e Malick Sidibé. A produção fotográfica de ambos é considerada obras de arte e seus perfis podem ser conhecidos em sites de instituições que vão do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro ao Guggenheim, de Nova York. Em seu estúdio, Seidu Keïta organizava um *mise-en-scene* de modo a apresentar seus fotografados a partir de uma narrativa dignificante - em oposição à concepção européia, inferiorizante e subalternizante de pessoas negras -, em que ele/as aparecem rodeados de objetos simbolizando pertencimento à burguesia. Nessas imagens, o fotógrafo objetivava impressionar positivamente a percepção do observador. Sob curadoria de Jacques Leenhardt, diretor da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris e Samuel Titan Jr. coordenador executivo do Instituto Moreira Salles, essa instituição exibiu, em 2018, 130 obras de Seidu Keïta, produzidas em seu estúdio em Bamako, cidade onde nasceu. Durante o período de duração da exposição, foi oferecido um curso, também no IMS, ministrado pela curadora e historiadora da arte Sabrina Moura, que versou sobre modernidade, retrato e fotografia de estúdio na África Ocidental, em diálogo com as artes visuais e outros nomes, entre os quais Malick Sidibé e Fatoumata Diabaté, uma das poucas mulheres no Mali a praticar fotografia. Ao apresentar o programa do curso, Sabrina Moura explica que:

> A partir dos anos 1940, fotógrafos como Seydou Keïta, Mama Casset e Malick Sidibé buscaram representar uma cena local cosmopolita, em oposição ao “africano exótico” cristalizado pelo olhar ocidental. Em meio ao processo de descolonização do continente, o trabalho desses artistas expressa visões singulares de uma modernidade africana gestada a partir de seus centros políticos e culturais. Conscientes da sua posição social, diversos fotógrafos realizaram séries de autorretratos que reafirmam sua condição autoral na prática do estúdio comercial. Entre eles, Oumar Ka e Samuel Fosso, expoente do gênero, encena múltiplos personagens a partir da elaboração cuidadosa de figurinos, gestos e cenários inventados. (MOURA, 2018, p.1).

No Congo, ou República Democrática do Congo (antigo Zaire), destaca-se o casal Albert e Antoinette Lubaki, artistas apontados como pioneiros no processo de modernização da arte no país. Na década de 1920, eles que, segundo consta, atuavam como decoradores, passaram a produzir aquarelas, tendo como tema animais e folhas, transitando entre realismo e fantasia. Na década de 1930, suas obras conquistaram admiradores e foram exibidas em importantes museus e galerias na Europa. Nas décadas seguintes, entre 1946 e 1954 foi criada uma academia para arte popular nativa, iniciada por um oficial da Marinha francês, Pierre Romain-Desfossés. Recém independente e revitalizado o cenário local, a

partir de 1960 observa-se uma crescente produção artística. São pintores, como Bela, e também fotógrafos, como Depara, cujo trabalho lembra as representações de Seydou Keïta e Malick Sidibé. Infelizmente os limites deste texto só permitem que apresentemos uma síntese,mas vale destacar que a produção dos artistas congoleses despertou a atenção de compradores e colecionadores, entre os quais o empresário italiano Jean Pigozzi que, em 1989 criou a *Jean Pigozzi Collection of African Art*, onde estão incluídas milhares de obras de arte africana, entre pinturas, esculturas, desenhos, fotografias, instalações e vídeos de artistas contemporâneos oriundos não apenas do Congo, mas de mais outros 22 países sub-saharianos. O processo de aquisição de novas obras de arte é contínuo e a coleção está baseada em Geneva, mas não possui um espaço expositivo permanente. Assim, obras são emprestadas a grandes instituições e museus, ou doadas, como consta[2] que, em 2019, Jean Pigozzi doou 45 obras de arte ao Museu de Arte Moderna de Nova York, o MoMA.

AS ARTES NO NORTE DA ÁFRICA, REGIÃO SUB-SAHARIANA E ÁFRICA DO SUL

O Norte da África, ou Magreb, compreende as regiões de Marrocos, Algéria, Tunísia e Líbia. Antes do colonialismo, o Grande Magreb era uma entidade cultural consolidada com um dialeto similar de Árabe e Árabe-Amazigh, raízes étnicas e um forte senso de unidade cultural. Em 1830, a França capturou a Argélia e o impacto nas artes desse país e do Marrocos foi dramático, ao promover um modelo de supremacia francesa. Mas, a despeito dos controles impostos pela redução das liberdades durante a era colonial, os/as artistas fizeram uso de sinais e símbolos tradicionais como metáforas em face das políticas colonizadoras que impuseram linguagens e culturas estrangeiras. Conforme explica a curadora Salwa Mikdadi (2004), no artigo *The Magic of Signs and Patterns in North African Art,* publicado na página do Metropolitan Museum of Art, em Nova York, artistas como Rachid Koraïchi e outros, utilizam o alfabeto como símbolo de protesto. Eles passaram a explorar as dimensões formais de signos e símbolos e o alfabeto bérber, invocando suas qualidades estéticas, usando-os em composições ou expandindo suas propriedades místicas, sintetizando novos símbolos a partir de velhas formas. Koraïchi, por exemplo, inspirando-se na poesia, produz imagens com uma escrita em Árabe, mas, ilegível, porque as produz invertidas como refletem no espelho. Combinando sinais e números mágicos ou estilizando signos tradicionais, artistas contemporâneos exploram o inconsciente para criar obras abstratas que referenciam o passado e o presente.

Como se vê, apesar da imposição francesa, os artistas do Magreb encontraram meios de utilizar seus próprios signos culturais na produção artística. Salwa Mikdadi comenta que Farid Belkahia representa um movimento no Marrocos que questiona as referências modernas nas artes (as referências modernas ocidentais, uma vez renovações ficam evidentes em seu trabalho). Além de outros materiais que não o canvas, ele utiliza

2. Ver em: http://www.caacart.com/ . Acesso 20/08/2023.

números mágicos, como cinco (*khamsa*), que representa a mão de Fatima (filha do Profeta Maomé), um símbolo que protege contra o mal-olhado. Ahmed Cherkaoui, um dos mais abstratos artistas do Marrocos combina o estilo repetitivo islâmico com signos e símbolos abstratos e cores fortes como verde, vermelho, azul e amarelo para contrastar com fundo branco. Cores brilhantes são utilizadas por outros artistas do Magreb, em obras agora consideradas *naïf.* Um exemplo é Baya Mahieddine.

Baya, cujo nome verdadeiro é Fátima Haddad, esposa de Mahieddine Haddad, nasceu em 1931 nos arredores de Argel. Ela ficou conhecida como uma pintora que nunca assinou suas obras, colocando apenas seu primeiro nome em algumas delas. Órfã desde os cinco anos de idade, e pobre, oriunda de uma família Kabylie, viveu com a avó até os 11 anos de idade, quando teria sido 'descoberta' por uma francesa que vivia em Argel e para cuja casa Baya se mudou. Essa francesa pintava e possuía obras de Braque e Matisse, que despertaram a admiração de Baya, que passou a ser encorajada a pintar. Sua produção foi extensa e expôs em Paris pela primeira vez quando tinha apenas 16 anos de idade, inicialmente com uma exibição solo e, no mesmo ano, na Segunda Exposição Surrealista organizada por André Breton. Suas obras foram expostas em inúmeras ocasiões, mas sua trajetória foi, ocasionalmente, marcada tanto por interrupções - por 10 anos enquanto teve 6 filhos – e desafios, tanto na Europa ao ter seu trabalho classificado como primitivo ou *naïf*, quanto após a independência da Argélia, cuja cena artística a marginalizou, pois em suas pinturas, que transitam entre o figurativo e o abstrato, estão presentes representações de mulheres, pássaros e vegetação, assim como cores fortes e características surrealistas, consideradas ousadas para a época e um desafio, feminino, ao *male gaze.*

Cumpre registrar que, após as independências conquistadas por países na região do Magreb, findadas as guerras para conquista de suas autonomias, a tendência da nova estética passou a contemplar como referência a arte pré-colonial; contudo, observa-se, muitas vezes, diálogos a partir de influências da arte produzida na Europa, particularmente em Paris. Sobre Muhammad Khadda, por exemplo, consta que sua arte possui características cubistas - compreensível, pelo fato de ele ter passado 10 anos na França e ter estudado com Picasso. Consta também que ele teria ficado inspirado pelas obras de Eugene Delacroix, Théodore Chassériau, Rodin, entre outros. É interessante o modo como ele cria combinações com caracteres da escrita e da caligrafia árabe em uma atmosfera abstrata e algumas de suas obras lembram aquelas de Wassily Kandinski.

No recorte que realizo, citando apenas alguns contextos e artistas, diante da infinitude de discursos e produções artísticas que, simultaneamente, fizeram parte da história triangular – África, Europa e Américas, desejo citar o caso da África do Sul, única região no continente africano onde o colonizador permaneceu. Por fim, mas não menos importante, faço uma referência às mulheres que protagonizaram e protagonizam o apoio e divulgação da produção de artistas africanos e afrodescendentes na diáspora.

Na África do Sul, descrita como um país multiracial, 80% da população é negra, e essa maioria, com a instituição do Apartheid, em 1948, sofreu toda sorte de segregações. Em 1955, um Ato do parlamento proibiu que africanos negros recebessem educação artística e, como conseqüência, a arte produzida por esse grupo passou a ser considerada artesanato, impactando o cenário artístico. O processo de superação desses impedimentos é longo, mas como fruto de enfrentamentos e lutas, a arte produzida por artistas negros foi obtendo reconhecimento internacional. Mary Sibande, por exemplo, uma multi artista que produz esculturas, pinturas, fotografia e design, tematiza a questão da identidade e narrativas subjetivas no contexto pós-colonial. Em sua primeira exibição na Summerset House, importante espaço expositivo em Londres, Inglaterra, sua instalação "*I came apart at the seams*", apresenta uma mulher, seu alter-ego Sophie que, rodeada de raízes, despe-se de seus trajes de serviçal e realiza uma transição utilizando três cores – azul, púrpura e vermelho - cujo simbolismo refere-se, primeiro à condição de serviçais a que foram forçadas, depois à resistência contra a violência da polícia e, por fim, a cor da paixão, da raiva contra as desigualdades e a opressão que perduram no pós-apartheid, e do fogo. Essa representação, que considero insurgente, faz referência às mulheres de sua própria família e à outras mulheres negras durante o Apartheid e provocou grande emoção naqueles que tiveram a oportunidade de conhecer esse trabalho, como, por exemplo, descreve Hodan Ibrahim (2019).

Na história da arte em geral, hegemônica e 'periférica', as mulheres precisaram de muita persistência para permanecer no campo artístico dominado por homens. São, contudo, incontáveis os exemplos de profícua produção. Elas também foram fundamentais na promoção de sociabilidades entre artistas, como foi o caso, na passagem do século XIX ao XX, das irmãs Nadal. Contudo, Paulette Nadal, por exemplo, não foi apenas a anfitriã, juntamente com suas irmãs Jeanne e Andrée, do s*alon* que, em Paris, promovia a aproximação de intelectuais negros da África, do Caribe e dos Estados Unidos para discutir a experiência de ser negro e fazer parte da diáspora. Paulette era escritora, jornalista e apontada como uma das autoras envolvidas na criação do gênero *Negritude*, bem como responsável por apresentar aos franceses os trabalhos do movimento *Harlem Renaissance.*

Da contemporaneidade, destaco duas mulheres que, cada uma, a seu modo, promove uma positivação da negritude: a historiadora Denise Murrel, é curadora do Metropolitan Museum of New York e organizadora da exposição, aberta em fevereiro deste ano de 2024, que celebra o *Harlem Renaissance,* movimento negro norte-americano que tanto influenciou os personagens arrolados neste texto. Ela é autora de *Posing Modernity: The Black Model from Manet and Matisse to Today* (2018), resultado de sua pesquisa de doutorado na Columbia University, em que, intrigada com a prática de não identificação de figuras negras em telas de pintura, ela investigou e descobriu a identidade da modelo negra que entrega flores à Olympia no quadro de Édouard Manet. A outra, uma empreendedora, Touria El Glaoui, nasceu em Casablanca, no Marrocos, filha do pintor Hassan El Glaoui

e da ex-modelo de Givenchy, Christine Legendre. Já estava familiarizada com o cenário artístico e a organização de exposições de seu pai em Londres, ela fundou em 2012-2013 e desde então dirige a *1-54 Contemporary Art Fair,* dedicada à arte contemporânea africana e afrodiaspórica. O evento acontece anualmente em Londres, Paris, Nova York e Marrakesh e sua divulgação e dos artistas que dele participam pode ser acompanhada pelas mídias sociais, como o Instagram, o que permite um breve acesso a alguns das centenas de artistas cujas obras são exibidas nesses cenário, inclusive de brasileiros.

Fora do eixo africano, e para contemplar ao menos um exemplo contemporâneo caribenho, faço referência a um artigo que li recentemente, *The Germ of the Future? Ghetto Biennale: Port-au-Prince* (2010)*,* de autoria de Polly Savage, professora do Departamento de História da Arte e Arqueologia na Escola de Estudos Orientais e Africanos da University of London, e autora de obras sobre arte africana e afro-diaspórica. Nele, ela relata o espírito de resistência de um coletivo de escultores haitianos, o *Atis Rezistans* que, mesmo sob os escombros do terremoto que, em 2010, vitimou mais de 200 mil pessoas e deixou o país em ruínas, organizou a *Ghetto Biennale*, numa área empobrecida da região onde vários dos organizadores do evento moram. Eles já eram conhecidos, inclusive internacionalmente, mas diante de uma série de restrições que haviam enfrentado, e que, penso, expunham o racismo estrutural de instituições ocidentais, decidiram se apropriar do nome Bienal e acrescentar gueto, numa afirmação da determinação de fazer acontecer o encontro de artistas. Após anúncio online, mais de 100 artistas estrangeiros expressaram interesse em participar, dos quais 35 foram selecionados e, vindos dos EUA, Jamaica, Itália, Grã-Bretanha, França, Austrália etc. passaram três semanas na Grand Rue, uma área de Port-au-Prince então designada como 'zona vermelha' pela ONU interagindo com artistas e com a população local.

Em todos os países do continente africano e da diáspora, tem sido crescente o número de artistas emergentes que vêm sendo consagrados internacionalmente, e maior ainda é o número de artistas negros e negras que se esforçam para serem aceitos também nos grandes circuitos de arte. Quando não conseguem, criam alternativas que, espero, poderão revolucionar o arcaísmo oficial desse campo. No Brasil, pode-se afirmar que foi surpreendente a exposição *Brasis: arte e pensamento negro* que permaneceu alguns meses, de 2023 a 2024, aberta no SESC Belenzinho de São Paulo, onde puderam ser apreciadas obras de cerca de 250 artistas negros e negras, contemplando temas caros a esses grupos.

Isto denota uma crescente emergência e insurgência, em todas essas exposições, de uma produção voltada para a desconstrução de estereótipos negativos do povo negro; são obras de arte que pautam uma identidade moderna, definida e construída por negros, dentro do espírito contemporâneo de uma negritude internacional que afirma que *vidas negras importam* e que não se pode mais afirmar *nada sobre nós sem nós,* um espírito que vem se ampliando, das artes visuais, também para o cinema, com filmes como *Bridgerton* e *Charlotte,* entre muitos outros igualmente importantes, para os Direitos Humanos e para as políticas afirmativas.

É importante registrar que o papel do povo negro na história e para as sociedades ocidentais não restringiu-se àqueles elementos da cultura cotidiana, como a historiografia hegemônica, particularmente no Brasil, afirma; de fato, por mais de 300 anos, africanos e africanas escravizada/os e seus descendentes foram os trabalhadores predominantes no trabalho de construção das riquezas de europeus e de seus descendentes nascidos nas antigas colônias, inclusive no Brasil. Daí a importância das artes no processo de reconstrução da imagem e das representações de negros e negras, como modo de reação ao racismo, às estigmatizações e às exclusões a que foram submetidos após a abolição da escravidão e durante o processo de descolonização. Aqueles esforços se prolongam até os dias atuais nas múltiplas ações voltadas à desconstrução do processo de invisibilização e subalternização e essas ações tem sido centradas também nas artes visuais.

As questões apresentadas neste texto correspondem a um brevíssimo panorama de uma história complexa e profunda, contemplada por uma extensa escrita e cujo teor requer a continuidade de nossos estudos, uma vez que a produção artístico-visual, do passado e do presente, expõe a violência do colonialismo e da escravização de africanos e africanas por europeus, e os laços os ligam a negros e negras numa outra relação triangular transatlântica.

REFERÊNCIAS

ALINTA, Sara. ***Glossary***. Distribuição restrita aos inscritos no curso *The History of Modern African Art*. Imperial College London. Academic Year 2022/2023.

HODAN, Ibrahim. *Creative careers. Academy insights: Mary Sibande*. Disponível em: https://www.somersethouse.org.uk/blog/creative-careers-academy-insights-mary-sibande. Acesso 24 August 2023.

MIKDADI, Salwa. *The Magic of Signs and Patterns in North African Art.* In: **Heilbrunn Timeline of Art History – *Essays*.** Disponível em: https://www.metmuseum.org/toah/hd/nasp/hd_nasp.htm . Acesso: 24 August 2023.

MOORE, Carlos. “Negro sou, Negro ficarei!”. A negritude segundo Aimé Césaire. In: CÉSAIRE, Aimé. MOORE, Carlos (org.) **Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MOURA, Sabrina. Modernidade, retrato e fotografia de estúdio na África Ocidental. In: IMS. Disponível em: https://ims.com.br/eventos/modernidade-retrato-e-fotografia-de-estudio-na-africa-ocidental/ . Acesso: 25/07/2023.

SAVAGE, Polly. *The Germ of the Future? Ghetto Biennale: Port-au-Prince*. **Third Text**, 24:4, 491-495. Disponivel em: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09528822.2010.491384. Acesso: 07/03/2024.

CAPÍTULO 9

“PRAGAS” DA COLONIZAÇÃO: ATUAÇÃO DE DOENÇAS NA AMÉRICA COLONIAL

Data de Submissão:07/03/2024. *Data de aceite: 01/04/2024*

Marcio Augusto Uliana Macella
Universidade Estadual de Maringá
Maringá – Paraná
https://orcid.org/0009-0000-8855-2421

Julia Mahamut Garcia
Universidade Estadual de Maringá
Maringá – Paraná
https://orcid.org/0000-0001-7746-2471

RESUMO: Muito se fala das Grandes Navegações e suas batalhas ao longo dos séculos entre os invasores europeus e os povos originários das Américas, e posteriormente de outros continentes. Porém, tem-se que levar em consideração outros aspectos, principalmente aqueles que só podem ser vistos com o auxílio de instrumentos como microscópio: os microrganismos. Estes seres praticamente invisíveis foram e são capazes de dizimar grandes porcentagens das populações, e, com o processo de colonização não foi diferente. Neste ensaio discorremos sobre duas das grandes doenças que assolaram o território americano e destruíram civilizações: a malária e a varíola e como suas ações influenciaram significativamente no percurso histórico mundial com o advento do processo colonizatório entre os europeus e os povos originários americanos.

PALAVRAS-CHAVE: Grandes Navegações; Doenças; Malária; Varíola.

THE COLONIZATION “PLAGUE”: THE ROLE OF DISEASES IN COLONIAL AMERICA

ABSTRACT: Much has been said about the Great Navigations and their battles over the centuries between European invaders and the native peoples of the Americas, and later other continents. However, other aspects have to be considered, especially those that can only be seen with the help of instruments such as microscopes: microorganisms. These practically invisible beings were and are capable of decimating large percentages of populations, and the colonization process was no different. In this essay, we will discuss two of the great diseases that ravaged American territory and destroyed civilizations: malaria and smallpox, and how their actions significantly influenced world history with the advent of the colonization process between Europeans and Native American peoples.

KEYWORDS: Great Navigations; Diseases; Malaria; Smallpox.

INTRODUÇÃO

Este ensaio é fruto de um trabalho acadêmico que busca dialogar sobre duas grandes doenças que acometeram as populações originarias do continente americano através do contato com os povos europeus, bem como sobre seus impactos no processo de colonização.

Grandes navegações, Era do Descobrimento, e muitas outras são as designações dadas ao período histórico que se passa entre o final do século XV e o início do século XVII, onde, inicialmente, portugueses, posteriormente espanhóis e, futuramente, outros países europeus, como a Inglaterra, a Holanda e a França, exploraram os oceanos em busca de novas rotas de comércio.

Tais explorações marítimas tendo como pioneiras os portugueses e espanhóis entre os séculos XV e XVI, que estabeleceram relações com a África, América e Ásia em busca de uma rota alternativa para as "Índias", movidos pelo comércio de ouro, prata e especiarias. Estas explorações no Atlântico e Índico foram seguidas por outros países da Europa, como França, Inglaterra e Países Baixos (Holanda), que exploraram as rotas comerciais portuguesas e espanholas até o oceano Pacífico, chegando à Austrália em 1606 e à Nova Zelândia em 1642. A exploração europeia perdurou até realizar o mapeamento total do mundo, resultando em uma nova divisão mundial e o contato entre civilizações distantes, alcançando as fronteiras mais remotas muito mais tarde, já no século XX. (Diamond, 2013).

Muito se fala do que foram os processos de colonização, porém, essa ação trouxe consequências mortais para aqueles que foram "descobertos" pelos europeus. Junto com esse descobrimento e com esse contato uma outra troca ocorreu, uma troca bem distante da troca comercial, uma troca a nível microscópio, de milhares de microrganismos (Diamond, 2013).

Microrganismos são organismos que só podem ser vistos através do microscópio, e neles incluem os vírus, as bactérias, os protozoários, as algas unicelulares, os fungos e os ácaros. Muitos microrganismos são agentes patogênicos que desencadeiam doenças passíveis de causarem epidemias e levar muitos seres a óbito, mas para outras espécies podem trazer benefícios, por exemplo, vivendo como simbiontes ou hospedeiros; ou para o meio ambiente, como as bactérias que decompõem a matéria orgânica; e ainda os lactobacilos que residem no estômago e ajudam na digestão.

De acordo com Jared Diamond, em sua obra "Armas, germes e aço: os destinos da sociedade humana" (2013)[1], as sociedades sedentárias e agricultoras apresentam um amplo desenvolvimento a nível de técnicas agrícolas e social, com o surgimento de grandes cidades, aumento das populações humanas, assim como das doenças e tudo isso graças a agricultura, as plantações, a domesticação de rebanhos e a sedentarização, porém, acompanhando todo esse processo, está o avanço dos microrganismos. Isso porque com

1. Mais especificamente no Capítulo XI "O presente letal dos animais domésticos".

o aumento da quantidade de pessoas morando em um mesmo lugar e a proximidade com os animais domesticados, os microrganismos passam a deslocar-se dos animais para as pessoas, visto que os microrganismos também tendem a evoluir, rompendo a barreiras das espécies e começam a infectar pessoas, e dessa forma, as epidemias tendem a surgir e, infelizmente, a causar estragos.

O Velho Mundo enfrentou diversas epidemias causadas por microrganismos antes do século XIV, como a peste (doença infeciosa causada pela bactéria *Yersiniapestis*), causando peste bubónica, peste septicémica e peste pneumónica; a varíola causada por uma das duas variantes do vírus, *Varíola major* e *Varíola minor*, entre outras. Esses processos levaram a milhares de mortes, porém, além dessa herança macabra, tais vírus e bactérias que circularam pelos europeus os deixaram imunes, portanto, seus corpos tinham resistência a tais patógenos. No entanto, isso não ocorre com os nativos do Novo Mundo, pois a falta de contato com diversos microrganismos do velho mundo causou sérias feridas históricas com verdadeiros massacres causados por esses agentes biológicos. (Diamond, 2013)

Dessa forma, de acordo com Alfred W. Crosby[2] em seu texto "Imperialismo ecológico: a expansão biológica da Europa 900-1900" (1993)[3], foram os germes e "não" as nações imperialistas que devastaram os indígenas do Novo Mundo. Para ele, os germes utilizaram os marinheiros como transporte para cruzar os oceanos lhes fornecendo uma passagem segura para novos hospedeiros. Uma vez que chegaram em terra firme e se alojaram nos corpos das novas vítimas a sua taxa de reprodução era extremamente alta.

Isso seria o que Crosby (1993) busca evidenciar em seu texto: que com o fim do isolamento de alguns povos com o resto do mundo começa um contato que engloba a transmissão de microrganismos que iniciam uma dizimação populacional, aquilo que ele chamou de "epidemia em solo virgem" onde novas doenças endêmicas surgem através de contatos intergrupais.

A partir de então, iremos tratar neste texto de algumas das doenças que estiveram presente no cenário da colonização europeia e como essas influenciaram em todo esse processo que se desdobrava, da expansão e da conquista. Demonstrando por meio de autores e obras sobre o tema, como esses inimigos silenciosos, sem lado e sem nação, atuaram.

2. Crosby destaca a importância do estudo dos patógenos no período colonial, pois seu sucesso constitui um dos exemplos mais espetaculares do poder das realidades biogeográficas.
3. Mais especificamente no Capítulo 9 "Doenças".

DOENÇAS DO VELHO E DO NOVO MUNDO

O primeiro contato com a malária[4] no novo mundo foi intermediado pelas viagens de Cristóvão Colombo, onde seus homens contraíram a doença na Espanha e em 1492 passou a existir na América, Colombo relata que seus homens ficaram gravemente doentes. A partir disso, a malária passou a se tornar uma doença endêmica[5] e presente nas regiões úmidas de proliferação de mosquitos. Assim, as regiões povoadas ao norte do México e as florestas tropicais da América Central e Amazônica, que outrora abrigavam milhões de pessoas, passaram a ser locais inóspitos e desabitados (Mann, 2012).

Já no período colonial, por volta do século XVI e XVII, a malária passou a atacar também as áreas coloniais, como as regiões produtoras de tabaco na Virgínia, que a partir de suas importações e chegada de colonos trouxe a malária junto, ao ponto de alguns anos a América do Norte estar dominada por ela. Na América espanhola e portuguesa não foi diferente, as regiões canavieiras, produtoras de cana-de-açúcar, com suas exportações e chegada de colonos logo difundiram a malária por essas regiões. (Mann, 2012).

O habitat do mosquito transmissor da malária, Inglaterra, estava centrado na região pantanosa costeira do Leste a Sudeste, abrangendo os condados de Lincolcshire, Norfolk, Suffolk, Essex, Kent e Sussex. Nessas regiões os surtos de malária eram frequentes e foi dessas regiões que se originaram quase 60% das primeiras levas de emigrante ingleses infectados. Os colonos embarcavam nos navios assintomáticos levando o parasita *Plasmodium* consigo, e quando desembarcavam nas terras do tabaco, na Baía de Chesapeake, começavam a sentir os sintomas e passavam a transmitir o patógeno para qualquer mosquito que o picasse, e este, por sua vez, picava outras pessoas e transmitiam o parasita (Mann, 2012). De acordo com Mann (2012), cerca de um terço dos recém-chegados morriam no ano subsequente ao desembarque e a população de Virgínia teve que aprender a lidar com a malária.

A malária é causada por quatro diferentes espécies de parasita do gênero *Plasmodium*, são eles: *P. vivax*, *P. falciparum*, *P. maláriae* e *P. ovale*. Esses parasitas infectam as células sanguíneas e desencadeiam o quadro da malária, tendo como sintomas febre alta, calafrios, dor de cabeça e dores musculares. A transição da doença é feita a partir do mosquito Anopheles, que ao entrar em contato com a pessoa infectada, se alimenta do sangue e junto com ele os parasitas e transmite para outra pessoa por meio da picada. (Burreson; Couteur, 2006; Mann, 2012).

A malária esteve difundida em diversas regiões do mundo: era comum nas regiões litorâneas baixas da Inglaterra e dos Países Baixos, ocorria também no norte dos Estados Unidos e do Canadá, e estava presente em regiões da América espanhola e portuguesa.

4. Neste texto utilizamos como base de discussão sobre a Malária, como ela se propagou e como foram as formas de combate as obras “1493 – A descoberta do Novo Mundo que Cristóvão Colombo criou” (2012) de Charles C. Mann e “Os botões de Napoleão – as 17 moléculas que mudaram a história” (2006) de Penny Le Couteur e Jay Burreson.

5. Isto é, uma doença localizada em uma determinada região ou com uma “faixa endêmica” que pode ser um município, estado ou país.

Nesses locais, a doença se disseminava em áreas de vastos pântanos e águas estagnadas, locais aptos para a procriação do mosquito. (Burreson; Couteur, 2006; Mann, 2012).

Para Couteur e Burreson (2006) a malária prosperava em qualquer lugar que o mosquito Anophele existisse, causando epidemias sazonais que tiveram profundos impactos nas sociedades afetadas. Sobre a atuação da malária os autores falam:

> A malária atingia tanto pobres quanto ricos e famosos. Ao que parece, Alexandre Magno morreu de malária, assim como o explorador da África, David Livingstone. Os exércitos eram particularmente vulneráveis a epidemias de malária; dormindo em barracas, abrigos improvisados ao ar livre, os soldados davam aos mosquitos, que se alimentam à noite, ampla oportunidade para picar. (Burreson; Couteur, 2006, p. 308)

Os colonos nesses períodos tinham como preocupação, em primeiro lugar com o lucro. Antes da adesão da escravidão nas colônias, principalmente as inglesas na América do Norte, tinha-se trabalhadores contratados. Estes eram recrutados na Inglaterra e enviados para as colônias para trabalhar nas grandes plantações de tabaco e algodão. Neste cenário, a partir 1650, a malária causou uma alteração nesta ordem, infectando e matando os trabalhadores pois esses não tinham imunidade contra a doença. Um exemplo disso foi o ocorrido com a colônia Escocesa de Nova Edimburgo no Panamá, fundada em finais do século XVII com o intuito de ser um ponto comercial e quebrar o monopólio espanhol, porém a malária causou uma catástrofe na colônia, ceifando dezenas de vidas (Mann, 2012).

> Nova Edimburgo mostrou que os escoceses – e outros europeus – morriam nas zonas de malária, com demasiada rapidez para poderem ser úteis como mão de obra forçada. É claro que os britânicos e as suas famílias, em termos individuais, continuaram a dirigir-se para as Américas, mas os homens de negócios cada vez tinham mais relutância em mandar grandes grupos de europeus. Em vez disso, procuraram alternativas de mão-de-obra, e infelizmente a encontraram-na. (Mann, 2012, p. 132)

Em 1670 uma outra colônia foi fundada, a Carolina, na tentativa de render lucro fácil sem demandar de muito trabalho por nobres ingleses. O objetivo era arrendar partes das colônias para novos proprietários oriundos da Virginia e Barbados, exaltando o clima salubre e a ausência de doenças, se tornando em uma região agrícola produtora de arroz, devido ao clima quente. O problema da mão de obra para lavoura foi facilmente resolvido, pois as antigas comunidades indígenas, agora reagrupadas em confederações lutavam entre si e faziam de seus prisioneiros escravos que trocavam com os colonos em troca de machados, facas, panelas, e armas de fogo (espingarda de pederneira) (Mann, 2012).

Por volta de 1670 e 1720 cerca de 30.000 a 50.000 prisioneiros indígenas foram comprados como escravos na Carolina, transformando o comércio e captura de escravos em algo lucrativo. Porém, tal como ocorreu na Virginia a malária chegou a Carolina, com clima propício para proliferação dos mosquitos. Os relatos de febre aparecem e os cemitérios começam a encher, e os milhares de escravos indígenas passam e ser algumas centenas, visto eram tão propensos a malária do que os trabalhadores ingleses(Mann, 2012).

Na busca por mão de obra perceberam que os escravos africanos, sendo maioria oriundos da África Ocidental e Central eram quase imunes a malária *vivax*e *falciparum*, em uma espécie de resistência herdada, sendo “geneticamente superiores” aos europeus e indígenas.

Quando essa resistência a malária é percebida pelos colonizadores europeus eles buscam tirar proveito dela, pois em suas colônias tropicais os surtos de malária eram frequente e trabalhadores europeus ou escravos indígenas sofriam com a malária, que levava a óbito na grande maioria dos casos, deixando com escassez de mão de obra. Então passam a escravizar africanos das regiões onde se tinha surto de malária, e se percebia a resistência ou a sobrevivência dessas pessoas a doença, e as levavam para as regiões tropicais de cultivo da cana de açúcar e de algodão, regiões da américa portuguesa (Brasil), espanhola e as treze colônias inglesas na América do Norte (Virginia e Carolina) (Burreson; Couteur, 2006; Mann, 2012).

Sobre a adesão a escravidão MANN (2012) fala:

> [...] entre 1680 e 1700, o número de escravos explodiu subitamente. Nesses anos, a população deles na Virgínia, subiu de 3000 para 16000 – e, daí em diante, não deixou de aumentar. No mesmo período o total de trabalhadores contratados caiu espetacularmente – foi um ponto de viragem a história do mundo, o momento em que a América inglesa se tornou uma sociedade escravagista e a Inglaterra o ator dominante no tráfico de escravos. (Mann, 2012, p. 129).

Todo esse processo de atuação da malária e o processo histórico que ela constrói não ficou restrito apenas pela atuação da doença, os seres humanos não foram agentes passivos nesse processo. Neste cenário de luta contra a malária, de acordo com Couteur e Burreson, (2006) três moléculas totalmente diferentes entre si e sem nenhuma ligação uma com a outra se destacam nesse confronto para equilibrar a luta para o lado da humanidade.

A primeira é a quinina. A quinina se trata de uma molécula alcaloide presente na casca das árvores do gênero *Cinchona*. Essas árvores são nativas dos Andes, da Colômbia e da Bolívia, crescendo em encostas à cerca de mil a três mil metros do nível do mar. Sobre o uso da casca da Cinchona contra a malária Burreson e Couteur (2006) falam:

> Há muitas histórias sobre como os primeiros exploradores europeus na região descobriram o efeito antimalárico da casca da cinchona. Numa delas um soldado espanhol que estava sofrendo uma crise de malária bebeu a água de um poço cercado por cinchonas e sua febre passou milagrosamente. Outro relato envolve a condessa de Chinchón, dona Francisca Henriques de Riveira, cujo marido, o conde Chinchón foi vice-rei espanhol do Peru de 1629 a 1639. No início da década de 1630, dona Francisca ficou doente com malária. Como os remédios europeus tradicionais foram ineficazes, seu médico recorreu a um tratamento local, a cinchona. A espécie recebeu o nome da condessa, que sobreviveu graças à quinina presente na casca da planta. (Burreson; Couteur, 2006, p. 309).

A quinina é um alcaloide de gosto amargo que tem funções antitérmicas, antimaláricas e analgésicas. No século XVII a Cinchona era conhecida como "*árvore da febre*" e as notícias de que a quinina poderia curar a malária já havia chegado à Europa. Sendo os Jesuítas os primeiros a começarem a importação de grandes quantidades de quinina e vendê-la na Europa, sendo conhecida como o "pó dos jesuítas" (Burreson; Couteur, 2006).

Nos séculos que se sucederam, a fama da quinina era grande e, além da malária, outros sintomas e doenças começaram a ser tratados com a quinina, como: indigestão, febre, perda de cabelo e câncer. A casca da cinchona havia se tornado uma "febre" no campo da medicina. A partir dessa crescente demanda, a coleta da casca da árvore passou a se tornar uma importante indústria, atingindo no final do século XVIII a média de 25 mil arvores derrubadas todos os anos. Equador, Bolívia, Peru e Colômbia possuíam o monopólio sobre o comércio de quinina e para proteger seu lucro proibiam qualquer exportação de mudas das árvores cinchonas ou de sementes das mesmas (Burreson; Couteur, 2006).

Na Europa os holandeses, franceses, espanhóis, portugueses, alemães, e belgas e principalmente os ingleses, dependiam da importação de grandes quantidades de quinina, visto que no decorrer dos séculos XVIII e XIX haviam colonizado outras regiões do mundo (Ásia, África e regiões da América do Norte) nas quais a malária era uma doença endêmica, ou seja, todo o ano em determinados locais o surto de malária ocorria e vitimava milhares de pessoas (Burreson; Couteur, 2006).

A resposta para os problemas de importação de quinina era o contrabando, de acordo com Burreson e Couteur (2006), em 1861 o australiano Charles Ladger, comerciante de quinina, conseguiu sementes de árvores do tipo cinchona. As sementes foram vendidas para os holandeses que plantaram em Java quena década de 1930, já exportava mais de 95% da quinina, fazendo com que as exportações da América do Sul, mesmo que fossem o habitat nativo, caíssem drasticamente.

No século XIX, o custo da casca da cinchona era alto e as árvores estavam se tornando cada vez mais raras, a corrida agora era para isolar, identificar e fabricar a molécula antimalárica presente na casca da cinchona. Apenas no século XX a estrutura molecular da quinina foi descoberta, sendo ela $C_{20}H_{24}N_2O_2$. Apesar das diversas tentativas de criar um derivado sintético da quinina, isso só veio a ocorrer na década de 1930 a partir de esforços de pesquisas para criar drogas antimaláricas. Os esforços resultaram no derivado 4-aminoquinoleína, também conhecido como cloroquina, o qual por mais de 40 anos foi o remédio antimalárico mais seguro e eficaz.

A segunda molécula na luta contra a malária entra em cena após as descobertas de dois médicos, o francês Charles-Louis Alphonse Laveran e o inglês Ronald Ross. Laveran descobriu no sangue dos pacientes de malária células que seriam um estágio do protozoário malárico *Plasmodium*, e Ronald Ross descobriu outro estágio da vida do protozoário malárico no tecido do intestino do mosquito Anopheles. A partir dessas descobertas do ciclo de vida do *Plasmodium*, foi possível correlacionar o processo: parasita, inseto e homem. (Burreson; Couteur, 2006).

Com essas descobertas ficou evidente as possíveis linhas de ataque ao ciclo da doença, no qual uma delas é matar o mosquito. A outra é a entrada de uma segunda molécula, pois o melhor ataque contra os insetos é o uso de inseticidas e o mais importante dos inseticidas é a molécula DDT (Burreson; Couteur, 2006).

Em 1955 a Organização Mundial da Saúde (OMS) deu início a uma campanha de uso do DDT para eliminar a malária do mundo. O DDT era um inseticida de efeito duradouro, bastava uma aplicação a cada seis meses nos locais de maior incidência que o resultado era imediato e letal, agindo no sistema nervoso do inseto, interferindo no processo de controle nervoso, portanto, letal para os insetos. Seu uso foi eficiente ao reduzir a doença em diversas regiões, sendo hoje estimado que seu uso tenha salvado mais de 50 milhões de vidas, um número enorme considerado a população mundial do período (Burreson; Couteur, 2006).

> Em alguns países os resultados foram espetaculares: em 1947 a Grécia tinha aproximadamente dois milhões de casos de malária, ao passo que em 1972 tinha precisamente sete [...] na Índia, em 1953, havia 75 milhões de casos estimados por ano; em 1968 eram apenas 300 mil. (Burreson; Couteur, 2006, p. 318).

A terceira molécula na luta contra a malária não se trata de uma defesa criada pelo homem, mas sim uma defesa concedida pela natureza, uma defesa maléfica. Essa defesa é ocasionada pela molécula de hemoglobina alterada com a substituição do ácido glutâmico por valina na posição seis na molécula de hemoglobina, com essa alteração as células vermelhas do sangue, que normalmente são redondas e flexíveis, passam a ter forma crescente alongada e endurecidos em forma de foice, então essa mudança na estrutura química da hemoglobina é responsável pela doença conhecida como anemia falciforme (Burreson; Couteur, 2006). Aqueles indivíduos que carregavam essa doença transmitia o traço genético para seus filhos, que resultou em um aumento significativo da imunidade contra a malária.

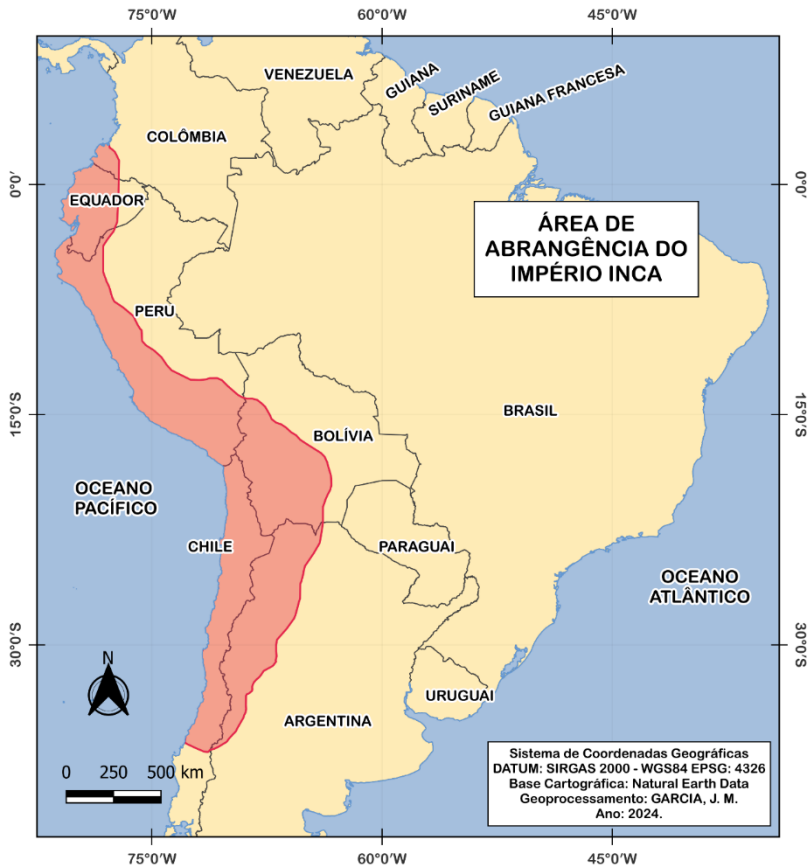
Crosby (1993) se concentra em um único patógeno que cruzou o oceano, a **varíola**. A varíola, segundo ele, desempenhou um papel mais importante do que qualquer arma para a conquista, sendo altamente contagiosa e passando pela respiração ou contato com fluídos, ela causa febre, dor, aparecimento rápido de pústulas que destroem a pele e transformam a vítima em uma massa de sangue, com uma alta taxa de mortalidade. As pessoas saudáveis fugiam da doença, abandonando os doentes e levando consigo a doença, espalhando e contaminando mais dezenas. O período de incubação da varíola é de dez a catorze dias o que dá tempo o suficiente para o hospedeiro percorrer longas distâncias e ter contato com outras pessoas de locais diferentes e assim iniciar outro ciclo mortal: um hospedeiro passando para outra pessoa saudável que também se torna hospedeira e assim sucessivamente.

Ainda segundo Crosby (1993), a varíola cruzou pela primeira vez o oceano por volta do ano 1518 e 1519, chegando à ilha de Hispaniola, cruzou o estreito até Porto Rico, e nas ilhas das Grandes Antilhas, provocando uma devastação em massa.

Após isso, passou de Cuba para o México, e ali exterminou uma grande parcela dos astecas e abriu caminho para Cortés e para os espanhóis, que eram imunes, até Tenochtitlán. Logo apareceu no Peru, devastando o Império Inca e matando dezenas de súditos, quando Francisco Pizarro chega, encontra um império já devastado pela varíola e imerso em uma guerra civil. Sobre a conquista no México e no Peru Crosby (1993) fala:

> Admite-se que o México e o Peru estavam cheios de povos indígenas antes da chegada dos europeus porque seus antigos monumentos de pedra são enormes demais para serem ignorados e por que seus descendentes ainda vivem em grande número nessas terras. Porém, imaginar que as Neo-Europas, hoje absolutamente repletas de neo-europeus e outros povos do Velho Mundo, tenham tido outrora imensas populações nativas que foram eliminadas por doenças importadas exige um grande salto de imaginação histórica. (Crosby, 1993, p. 186).

O império Inca (Tawantinsuyu), outrora maior império da Terra, é talvez o maior triunfo da varíola. Ocupando uma área de cerca de 2 milhões de km² na parte ocidental da américa do sul, e abarcando uma infinidade e diferentes grupos populacionais (cerca de 20 milhões de pessoas), com língua e culturas diferentes, todos sob a estrutura burocrática do império, dividida em: chefes de famílias, governador (comandando cerca de 40 mil famílias), o vice-rei (comandava uma das quatro partes do império), e o inca supremo (o imperador). Além da elite nobre e política, o mesmo contava com uma estrutura militar fixa, composta por oficiais e guerreiros, para impulsionar as conquistas. (Mann, 2005).

> Seus métodos eram audaciosos, brutais e eficientes: eles removiam populações inteiras das suas regiões natais; deslocavam-nas para diferentes pontos do maior sistema rodoviário do planeta, uma malha de vias públicas com calçamento de pedras, alcançando uma extensão total de 40 mil quilômetros; e as obrigavam a trabalhar com outros grupos, usando somente a língua inka, runa simi, em fazendas estatais e projetos de construção extensivos e distantes (Mann, 2005, p. 70).

Mapa 1 - Área aproximada da abrangência do Império Inca

Fonte: Autores.

A eclosão das epidemias de varíola, que devastaram o império inca, iniciaram por volta de 1524 e 1525, quando o expansionismo inca, liderado pelo inca supremo Wayna Qhapaq, rumou com seus exércitos para o Equador. O contato inicial é incerto, porém a doença se disseminou rapidamente, ceifando a vida do imperador Wayna Qhapaq, de seu filho herdeiro, além de grande parte da elite nobre e política, e de seus principais generais e oficialidade (Mann, 2005).

> A varíola tem um período de incubação de cerca de 12 dias, durante os quais os contaminados, que podem não saber que estão doentes, podem infectar todos com quem se encontrarem. Com suas boas estradas e grandes movimentos populacionais, o Tawantinsuyu estava perfeitamente posicionado para disseminar uma epidemia de grande porte. A varíola se irradiou pelo império como tinta a espalhar-se sobre papel. Milhões de pessoas experimentaram simultaneamente os seus sintomas: febre alta, vômito, dores fortes, erupções pustulentas por todo o corpo. Incapaz de contar as perdas, o jesuíta Martin de Munia disse que o preço foi de "infinitos milhares". (Mann, 2005, p. 94)

Com esse vácuo de poder criado pela devastação da doença, tem início uma sangrenta guerra civil iniciada pelos filhos sobreviventes Ataualpa e Washkar, enfraquecendo ainda mais o já fragilizado império, e proporcionando o cenário propício da conquista encontrado por Franscisco Pizzaro e seus homens (Mann, 2005).

> [...] conclusões tiradas séculos antes por Pedro Pizarro. Se Wayna Qhapaq estivesse "vivo quando os espanhóis entraram na sua terra", observou o conquistador, "para nós teria sido impossível ganhar... E do mesmo modo, se a terra não estivesse dividida pelas guerras [civis induzidas pela varíola], nós não teríamos sido capazes de entrar e conquistar a terra". (Mann, 2005, p. 98).

Esse surto de varíola não ficou restrito apenas à América Espanhola, na região do Peru e do México, de acordo Crosby (1993) ela se diverge para dois diferentes destinos: primeiro para a região norte, onde canoeiros da tribo Calusa tinham o costume de ir da Florida até Cuba, em uma rota comercial para trocas e negociar produtos, e nessa movimentação provavelmente contraíram a doença e a espalharam para dentro do continente. Nessa região a doença foi se disseminando entre as tribos e aldeamentos no curso do Rio Mississippi provocando uma tragédia demográfica, deixando aldeias inteiras despovoadas. Ou seja, a varíola não se manteve dentro do limite dos europeus, atingindo povos que muitas vezes mal tinham ouvido falar dos brancos. O segundo destino seguido pela varíola, após se espalhar por todo o império inca, foi mais ao Sul, chegando na região do Rio da Prata até os pampas (regiões do Paraguai e do Brasil)por volta das décadas de 1520-1530, devastando milhares de indígenas e causando um grande declínio demográfico na região.

Porém, o primeiro registro oficial da varíola na América do norte, como a uma primeira epidemia, surgiu entre os algonquinos de Massachusetts, após isso tudo ocorreu como efeito cascata. A doença passou a se espalhar pela Nova Inglaterra, seguindo para a região do rio St. Lawrence e aos Grandes Lagos, indo para Nova York, causando uma redução de 50% das populações de hurons e iroquês.

Apesar da devastação que causava, a varíola era vista pelos brancos como um sinal divino de que sua conquista era de certa forma abençoada pelos céus, de que Deus estaria lhes ajudando. Sobre esse fato Crosby (1993) fala:

> Os brancos tinham uma visão mais auspiciosa das doenças importadas. John Winthrop, primeiro governador da colônia de Massachusetts Bay [...] observou em 22 de maio "Os nativos estão quase todos mortos de varíola, pois o Senhor que conceder-nos o que de direito nós possuímos" (Crosby, 1993, p. 185).

Apesar de todo o ocorrido que evidencia que os nativos jamais teriam tido contato ou imunidade com as enfermidades do Velho Mundo antes do contato, como: sarampo, difteria, tracoma, coqueluche, catapora, peste bubônica, malária, febre tifoide, cólera, febre amarela, dengue, escarlatina, disenteria amébica, dengue, gripe, e no caso do texto de Crosby (1993) em especial a varíola que causou toda essa devastação exemplificada anteriormente. Os nativos também "trocaram" doenças com os europeus.

Germano de Sousa, em sua obra “História da Medicina portuguesa durante a expansão” (2013) trata sobre a troca, sobre isso ele fala:

> Os Descobrimentos não significaram apenas conhecer e explorar novos mundo. As terras descobertas eram férteis em doenças até aí nunca vistas resultantes de infestações por parasitas desconhecidos dos europeus, pela mordida de serpentes altamente venenosas e de bactérias e vírus inexistentes no mundo conhecido. Do mesmo modo, os marinheiros e exploradores levaram com eles vírus e bactérias que foram responsáveis por incontáveis mortes nas populações autóctones. (Sousa, 2013, p 213).

O autor vai demonstrar a troca microscópica que ocorreu entre os nativos de invasores através de relatos do período, como o de Garcia Orta, Aleixo de Abre, Gabriel Soares de Sousa e Frei João dos Santos. A primeira patologia apresentada por Sousa (2013) é a piã ou framboesia, relatada por Soares de Sousa, causada pela bactéria espiroqueta *Treponema pallidum* que ao entrar em contato com uma ferida ou arranhão causa o aparecimento de lesões na pele, erupções e úlceras. Em um estágio mais avançado a doença atinge os ossos, causando destruição dos mesmos e da cartilagem.

Aleixo Abreu, por volta de 1623, e Guilherme Piso, por volta de 1637, relatam outra doença que acometia o Brasil Colonial: a doença do bicho ou maculo, causada pela falta de higiene com feridas, que desencadeia uma retite inflamatória, causando prolapso do reto, mal-estar geral, febre e sonolência. As complicações são decorrentes pelo contato de moscas varejeiras que depositam seus ovos no ânus e reto prolapsado, onde suas larvas penetram causando necrose e posteriormente a morte. O tratamento utilizado pelos indígenas, que já tinham contato com a doença, consistia em espremer o sumo do tabaco na ferida.(Sousa, 2013).

Gabriel Soares de Sousa e Aleixo Abreu relatam outra doença, a tungíase ou doença do bicho de pé. A doença é causada pela fêmea da pulga, e o contágio ocorre por andar descalço sob solo onde ela está presente. Dessa forma, ela salta e penetra na pele e na carne, e ali passa a se alimentar do sangue do hospedeiro. Os sintomas incluem dor no local e inflamação, e em casos mais graves, desencadeia uma possível infecção pela bactéria do tétano. O tratamento consiste na remoção do parasita do local afetado. (Sousa, 2013).

Outra parasitose apresentada, descrita por Aleixo de Abreu, é a dracunculose ou doença do verme da Guiné. A doença é provocada por uma filária, a *Dracunculus medinensis*. As larvas da filária vivem no interior de crustáceos, e quando os crustáceos são ingeridos elas se libertam e através das paredes do estômago procuram cavidades para chegarem à maturidade. Após isso, mantem-se por nove meses em um local que escavou ao longo dos ossos. Quando se está próximo da eclosão de novas larvas começam a aparecer os sintomas iniciais, com a presença de bolhas ou úlceras no local afetado, geralmente ocorrendo na região da perna ou do pé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos então entender os perigos de doenças, tanto de origem europeia, quanto de origem americana, para a população mundial. No entanto, as doenças de origem americana, apesar de causarem desconfortos, influenciarem na qualidade de vida e até causarem o óbito, elas, evidentemente, não se comparam com as doenças trazidas ao Novo Mundo, pois elas não interromperam ou modificaram significativamente a história demográfica de determinada região.

Diferente das patologias apresentadas por Crosby (1993), nesse caso, tais patologias foram responsáveis por influenciar o período do contato em prol dos europeus. Grandes impérios evidenciados por seus monumentos como o império Inca e o Império Asteca, ou até mesmo os povos Guarani, segundo Noelli (2000) no Sul do Brasil, evidenciados por sua grande cultura material, sucumbiram não perante as armas ou pela guerra com os europeus, mas perante um inimigo bem menor que um mosquete ou que uma espada ou um canhão: patógenos que em um curto período de tempo devastaram milhares, assim, abrindo espaço para a conquista dos povos originários da América. Um favorecimento ao lado dos invasores europeus, desequilibrando a balança do contato.

> A principal distinção da invasão e conquista europeia é que ela foi mais rápida, tendo sido efetivada em menos de 350 anos. Embora isso deva ser explicado por diversos fatores, que vão da tecnologia e das novidades/modificações ecológicas às guerras e alianças específicas em cada região, os europeus contaram com um elemento inédito que auxiliou significativamente no processo de depopulação indígena: as epidemias. (Noelli, 2000, p. 260)

A malária e a varíola, apesar de apenas duas das diversas doenças que afetaram a novo mundo, foram, talvez, as mais maléficas que atuaram com forças históricas que causaram impactos não só no momento de sua chegada, mas deixaram seus efeitos no longo prazo. A malária, quando correlacionada com os locais de maior surto, acaba entranhada com regiões de maior concentração do uso da mão de obra escrava negra (como o Brasil colônia e a Virginia), não sendo o fator dominante que levou a perpetração de tamanha desumanidade, mas sendo um peso favorável na escolha do uso.

REFERÊNCIAS

CROSBY, A. W.**Imperialismo ecológico:** a expansão biológica da Europa 900-1900. Trad.: José Augusto Ribeiro e Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

DIAMOND, J. O presente letal dos animais domésticos *In:* **Armas, germes e aço:** os destinos das sociedades humanas. Trad.: Silvia de Souza Costa, Cynthia Corte e Paulo Soares. São Paulo: Editora Record, 15 edição, p. 163-180, 2013.

Le COUTEUR, P.; BURRESON, J. Moléculas versus malária. *In:* **Os botões de Napoleão:** as 17 moléculas que mudaram a história. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MANN, C. C. **1491 - Novas revelações das Américas antes de Colombo**. Editora Objetiva, 2005.

MANN, C. C. Ar maligno. *In:***1493:** A descoberta do Novo Mundo que Cristóvão Colombo criou. Alfragide, Portugal: Casa das Letras, 2012.

NOELLI, Francisco Silva. A ocupação humana na região sul do Brasil: arqueologia, debates e perspectivas-1872-2000. Revista USp, n. 44, p. 218-269, 1999.

ROSEN, G. Malária. *In:* **Uma história da Saúde Pública**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SOUSA, G. de. Doenças dos descobrimentos. *In:* **História da Medicina portuguesa durante a expansão**. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates, 2013.

GESO BATISTA DE SOUZA JÚNIOR: Doutorando no Programa de Pós-graduação em História da UNESP, campus de Assis-SP. Licenciado em História e pós-graduado em História do Brasil e História da América pelo Centro Universitário de Araras. Mestre em Comunicação pela UNESP, campus de Bauru. É bacharel em Comunicação Social - Jornalismo pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba (SP). Cursou Especialização em Política e Sociedade no Centro Universitário de Lins (SP).

Especialista em Semiótica e Análise do Discurso pela Faculdade Metropolitana de São Paulo. Participa do Grupo de Pesquisa do CNPq "História e Mídias Eletrônicas" (GPHME), da FCL-UNESP. Também é membro do Grupo de Pesquisa Pensamento Comunicacional Latino Americano, do CNPq/ UNESP/ FAAC. Possui publicações relevantes em livros nacionais e congressos internacionais, além de participação como palestrante e coordenador de mesa de eventos científicos da ANPUH e do PPG de História da Unesp.

ÍNDICE REMISSIVO

A

C

D

E

G

H

I

J

M

N

P

R

S

U

HISTÓRIA:

narrativas sobre os eventos e seus efeitos ao longo dos séculos

2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2024

HISTÓRIA:

narrativas sobre os eventos e seus efeitos ao longo dos séculos

2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2024